

Orientação

AGRADECIMENTOS

Encontrar as palavras certas para agradecer a todos aqueles que me apoiaram e ajudaram ao longo deste processo, não é tarefa fácil. Assim, um relatório não seria possível de concretizar sem o seu precioso incentivo e apoio, que, de forma direta ou indireta, me acompanhou. E, por esse motivo, quero agradecer e mostrar o meu apreço e consideração.

Aos meus queridos pais, pelo apoio, dedicação, carinho e, principalmente, pelo incentivo nas horas e momentos mais difíceis da minha vida. Estarei eternamente grata:

Hoje, sou o que sou, porque me ajudaram crescer e ensinaram a dar o valor à vida. Aprendi que nada se consegue sem esforço. Um grande obrigado!

Ao meu namorado, companheiro, e, sobretudo melhor amigo, Valter Saraiva, a quem deixo o meu agradecimento, por me aturar nas horas mais difíceis e apoio incondicional. Obrigado!

À minha melhor amiga, Diana Almeida, pela amizade e sinceridade. Obrigada!

À minha orientadora e supervisora institucional, Doutora Sara Araújo, pelo apoio, dedicação, compreensão e encorajamento. Agradeço do fundo do coração as suas palavras sábias e, por me ajudar e orientar como uma futura profissional. Foi sempre, para mim, uma força motivadora.

A todos os professores da ESE, que, de uma maneira ou de outra, me ajudaram a crescer enquanto futura educadora.

À Doutora Filomena Silva, pela sua dedicação e disponibilidade, que me acompanhou durante esta caminhada.

Às educadoras cooperantes, Maria Conceição Rei e Augusta Marques, pela disponibilidade e partilha de saberes.

À minha família, pela preocupação e dedicação durante este meu percurso.

Uma palavra de ternura a todas as crianças, quem fiz este caminho, pela sua alegria, e espontaneidade.

Um grande Obrigado!

RESUMO

Este relatório é o reflexo da formação da mestranda e visa apresentar uma análise crítica e descritiva de todo o seu processo evolutivo nas práticas educativas supervisionadas, nos diferentes contextos, (creche e a educação pré-escolar). A constante articulação entre a teoria e a prática é apresentada ao longo deste documento. A mestranda destaca, também, a relevância da metodologia investigação-ação e seus processos educativos: observação, planificação, ação e reflexão/avaliação. Suporta também a sua ação em decretos-lei, orientações e modelos pedagógicos de diferentes autores, entre outros, os quais são referenciados neste documento e foram constatados ao longo da sua formação, sendo estes cruciais para o seu crescimento e construção de saberes. A importância da colaboração e cooperação de vários intervenientes, as narrativas reflexivas individuais, e a elaboração de planificações semanais com feedback, foram cruciais para a construção de competências de saberes, essenciais na formação de uma atitude crítica. Todo este processo permitiu-lhe reconhecer e colmatar os seus erros, transformando-os em aprendizagens e, não esquecendo a necessidade de estar ativa, sendo capaz de dar resposta aos desafios colocados pela sociedade.

Palavras-chave: Criança, Educação Pré-Escolar, Creche, Investigação-Ação.

ABSTRACT

The present report was developed within the subject of Supervised Teaching Practice in two distinct contexts – nursery and pre-school education. It provides a critical and descriptive analysis of the developing process of the educational supervised practice in those contexts. The constant articulation between practice and theory is shown throughout this document. The master's student also highlights the relevance of Research - Action methodology and its educational processes – observation, planning, action, analysis/evaluation. Other sources of information that helped sustaining her training course were the decree laws, guidelines and different authors' teaching models. It is also important to emphasize the idea that the cooperation between the various elements of the pedagogical supervision, the individual reflective narrative, the weekly planning with feedback played an essential role on the construction of a critical attitude. The whole process gave the master's student the opportunity of recognizing and rectifying her mistakes, turning them into pedagogical learning. She also felt the need of being active and able to give an answer to challenges posed by society.

Keywords: Child, Pre-school Education, Nursery, Research – Action.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1 A criança como agente ativo e o/a educador/a como mediador/a da aprendizagem	3
1.2 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar como apoio às práticas do/a educador/a de Infância	10
1.3 Modelos Curriculares na prática pedagógica para a Educação de Infância	15
1.4 Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP)	24
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	27
2.1 Caracterização do contexto de Creche	27
2.2 Caracterização do contexto em Educação Pré-Escolar	31
2.3 Metodologia Investigação-Ação	35
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	41
3.1 Ações desenvolvidas em contexto de Creche	43
3.2 Ações desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar	55
REFLEXÃO FINAL	67
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	73
SITOGRAFIA	77
DOCUMENTOS LEGAIS	78
ANEXOS E APÊNDICES	79

ÍNDICE DE ANEXOS

A. PROJETOS CURRICULARES E AVALIAÇÕES FINAIS

A1: Projeto do Contexto de Creche

A1.1: Projeto Curricular de sala 2016/2017

A1.2: Avaliação Final em Creche

A2: Projeto do Contexto de Educação Pré-Escolar

A2.1: Projeto Curricular de sala 2017/2018

A2.2: Avaliação Final em Educação Pré-Escolar

ÍNDICE DE APÊNDICES

B. PLANIFICAÇÕES SEMANAIS

B1: Planificações semanais de contexto Creche:

B1.1: Planificação de 3 a 7 de abril de 2017 com *feedback*

B1.2: Planificação de 10 a 14 de abril de 2017

B1.3: Planificação de 17 a 21 de abril de 2017

B1.4: Planificação de 24 a 28 de abril de 2017 com *feedback*

B1.5: Planificação de 1 a 5 de maio de 2017

B1.6: Planificação de 8 a 12 de maio de 2017 com *feedback*

B1.6: Planificação de 15 a 19 de maio de 2017

B1.6: Planificação de 22 a 26 de maio de 2017

B2: Planificações semanais de contexto Educação Pré-Escolar

B2.1: Planificação de 6 de novembro a 10 de novembro de 2017 com *feedback*

B2.2: Planificação de 13 de novembro a 17 de novembro de 2017

- B2.3: Planificação de 20 de novembro a 24 de novembro de 2017
- B2.4: Planificação de 27 de novembro a 1 de dezembro de 2017 com *feedback*
- B2.5: Planificação de 4 a 8 de dezembro de 2017
- B2.6: Planificação de 11 a 15 de dezembro de 2017 com feedback
- B2.7: Planificação de 8 a 12 de janeiro de 2018
- B2.8: Planificação de 15 a 19 de janeiro de 2018 com feedback

C. NARRATIVAS REFLEXIVAS

C1: Narrativas Reflexivas em Contexto Creche

C1.1: Narrativa Reflexiva I: PQA com *feedback*

C1.2: Narrativa Reflexiva II: Relações Adulto-Criança com *feedback*

C1.3: Narrativa Reflexiva III: Conflitos entre pares com *feedback*

C2: Narrativas Reflexivas em Contexto Pré-Escolar

C2.1: Narrativa Reflexiva I: Resolução de Conflitos Interpessoais com *feedback*

C2.2: Narrativa Reflexiva II: A importância da área da biblioteca com *feedback*

C2.3: Narrativa Reflexiva III: A gestão do grupo com *feedback*

C2.4: Narrativa Reflexiva IV: Atividade Inadequada

D. REGISTOS FOTOGRÁFICOS

D1: Registo fotográfico no Contexto Creche:

D1.1: Sala de atividades

D1.2: Exterior / Pátio

D1.3: Área da sesta

D1.4: Registos de atividades

D2: Registo fotográfico no Contexto Pré-Escolar

D2.1: Sala de Atividades

D2.2: Exterior

D2.3: Sala do Lanche

D2.4: Registos de atividades

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAFs- Atividades de Animação e Apoio às Famílias

EPE- Educação Pré-Escolar

IA- Investigação-Ação

JI- Jardim de Infância

MEM- Movimento da Escola Moderna

MEPE- Mestrado em Educação Pré-Escolar

MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES- Prática Educativa Supervisionada

PQA- Programm Quality Assessment

TP- Trabalho de Projeto

UC- Unidade Curricular

ZDP- Zona de Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

No âmbito das Unidades Curriculares (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES) I e II, sob a responsabilidade da Doutora Sara Araújo, do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, foi solicitada à mestranda a elaboração de um relatório de estágio, para obtenção de grau de mestre. Este descreve e reflete o seu percurso, bem como a aquisição de competências essenciais ao desenvolvimento do seu perfil profissional.

O presente relatório tem como objetivo apresentar a ação da mestranda durante o seu período de formação, sustentando-se em saberes teóricos e na sua prática pedagógica nos contextos Creche e Educação Pré-Escolar. Importa salientar que a mestranda, antes de iniciar a sua prática, procurou sistematizar os conhecimentos teóricos adquiridos que, posteriormente, ajudaram a dar corpo às diferentes experiências que realizou, fazendo a articulação entre teoria e prática.

Está dividido em três capítulos que se complementam e, ainda, uma reflexão final conducente a melhor compreensão do processo de desenvolvimento profissional da mestranda. O primeiro capítulo, intitulado Enquadramento Teórico e Legal, centra-se em documentos legais e modelos curriculares que serviram de base e orientação na prática pedagógica e na elaboração deste relatório. Estes documentos serviram, servem e servirão como base, enquanto futura educadora de infância de qualidade.

No segundo capítulo, faz-se a caracterização dos contextos de estágio, nos quais a mestranda realizou a sua ação. Os dois contextos, creche e educação pré-escolar, são apresentados do ponto de vista organizacional, comunidade escolar e consequentes relações entre os diferentes atores. É importante, ainda, ressaltar que neste capítulo é abordada a metodologia de investigação ação.

No que concerne ao terceiro capítulo, este centra-se na descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos. Aqui, a mestranda descreve e analisa, de forma reflexiva, as ações desenvolvidas, relatando as atividades consideradas mais pertinentes no seu processo de desenvolvimento.

Por fim, na reflexão final faz o balanço de todo o seu percurso, principalmente as aprendizagens e competências adquiridas. Destaca, ainda, a importância da orientadora institucional e das educadoras cooperantes na construção de conhecimentos e a partilha de saberes com o par pedagógico.

1.ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo tem por objetivo fazer o enquadramento teórico e legal de toda a atividade desenvolvida pela mestrandia. Assim, com o primeiro pretende-se expor o conhecimento obtido através da consulta e análise bibliográfica consideradas relevantes para a compreensão das temáticas em estudo, bem como para a construção de conhecimento e competências fundamentais à prática pedagógica. Por outro lado, destaca-se, também, toda a documentação legal, princípios base e suporte legal de todo o trabalho desenvolvido.

1.1. A CRIANÇA COMO AGENTE ATIVO E O/A EDUCADOR/A COMO MEDIADOR/A DA APRENDIZAGEM

A Lei de Bases do Sistema Educativo consagra o direito à educação de forma a garantir uma permanente ação formativa orientada para o desenvolvimento da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. Neste sentido, a educação, enquanto pilar da sociedade, tem um papel crucial no seu desenvolvimento contínuo, bem como nas pessoas, pois “surge como um trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (Delors, 1996, p. 11). A Declaração Universal dos Direitos do Homem, documento estruturante da vida em sociedade, defende no seu artigo 26º que “toda a pessoa tem direito à educação” e ainda, a Convenção sobre os Direitos da Criança, no artigo 29º, define como objetivos da educação a promoção do desenvolvimento da criança, bem como a preparação para uma vida adulta ativa numa sociedade livre, tendo como base a igualdade de oportunidades (Unicef, 1990, p. 21). Silva, Marques, Mata, e Rosa (2016), chamam a atenção para a relevância da educação, a qual deve ser cultivada desde os primeiros tempos de vida, “uma educação rica e geradora de indivíduos equipados com ferramentas para aprender e querer aprender” (p.4). Sendo

assim, a criança tem direitos e estes devem ser respeitados, por isso a participação das crianças no processo educativo surge “através de oportunidades de decisão em comum, de regras coletivas indispensáveis à vida social [que] (...) constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 25). A criança é vista como um ser ativo e “único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8). Ainda nesta linha de pensamento, segundo Emmi Pikler, citada por Fochi et al., 2016 “a criança é um ser único, singular e que por isso precisa de cuidados e atenção” (p.300).

A criança é “um ser complexo” (Ferland, 2006, p. 249), aprende de forma natural, sempre com curiosidade, com tudo aquilo que a rodeia, desenvolve as suas potencialidades através das suas experiências, das suas competências únicas e da valorização dos seus saberes, na construção da sua identidade e na compreensão das relações que estabelece, originando assim uma aprendizagem holística (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). A imagem da criança, surge “como construtora de conhecimento”, devendo ser criada a possibilidade de ser ouvida no processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 19). Aprende ativamente e, é considerada como um “sujeito e agente do processo educativo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9).

Por isso, cabe ao/à educador/a, enquanto ser competente, ativo e participativo, reconhecer que a criança é o foco da aprendizagem, respeitando-a, devolvendo-lhe “o poder de decisão” (Ataíde, 2014, p. 49). Mediar a sua participação cria e organiza um ambiente favorável às aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Tem, ainda, um papel fundamental no desenvolvimento da criança e cabe-lhe, enquanto ator responsável pelas suas aprendizagens, criar e proporcionar um ambiente estimulante potenciador de experiências enriquecedoras e lúdicas, a fim de ajudar a criança a desenvolver as suas capacidades e a melhorar a sua autoestima. A sua função é “de providenciar um clima de segurança e reconhecimento que estimule as crianças e lhes combata a inibição” (Zabalza, 1992, p. 127). O/A educador/a fomenta o desenvolvimento da autonomia das crianças, promovendo a qualidade nos contextos educativos, por forma a criar “um ambiente inclusivo e valorizador da diversidade” (Silva, Marques, Mata, &

Rosa, 2016, p. 10). Para Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), esta inclusão “é assumida como respeito e responsividade a todas as manifestações da diversidade, não apenas naquelas que mais recorrentemente são evocadas (...), mas igualmente a diversidade que emerge das diferenças individuais” (p.14), adotando assim “práticas pedagógicas diferenciadas” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10).

Para além de uma pedagogia participativa, o/a educador/a pratica, também, praxis pedagógica, que resulta de interações e técnicas “com emoções, sentimentos e afetos que envolvem toda a ação humana” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 15). Estas englobam a presença de um adulto, pois o facto de estar presente significa “entregar-se POR COMPLETO ao momento que estamos vivendo, aceitando toda a situação tal como se apresenta” (Ataíde, 2014, p. 43). Estas interações permitem criar uma relação de bem-estar, de afeto e de harmonia, de o/a educador/a ser sensível às suas necessidades com uma atuação de qualidade realizada, bem como a capacidade para dar resposta à criança de forma apropriada, gerando assim, a sua confiança através do apoio por parte do adulto (Ferland, 2006). Apoio, proteção e sustentação são a base para que a criança se sinta acolhida, segura e reconhecida (Ataíde, 2014). A existência de relações sólidas e afetivas permite que as crianças aprendam “a ser mais afectuosas e solidárias e [acabem] por comunicar os seus sentimentos, reflectir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com as outras crianças e com os adultos” (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 29).

Segundo Vygotsky, as crianças aprendem mais facilmente através das suas vivências e experiências, permitindo ao adulto, posteriormente, explorar essas aprendizagens na zona de desenvolvimento próximo (ZDP) (Papalia, Feldman, & Olds, 2007). O psicólogo considera o desenvolvimento um processo cultural dando bastante ênfase às interações, pois são a base de um ambiente saudável. Deste modo, Vygotsky (1978), refere que “as crianças aprendem através da internalização dos resultados”, no decorrer das interações com os adultos (citado por Papalia, Feldman, & Olds, 2007: p. 339). A ZDP surge como apoio ao/à educador/a, permitindo-lhe antecipar “os passos futuros da criança e a dinâmica da sua evolução ao tomar em consideração, não só os resultados já obtidos mas também, por aqueles que estão em vias de serem conseguidos/atingidos” (Molins, 1994, p. 115). Por outras palavras, o conceito de ZDP, consiste em levar as crianças a conseguirem realizar tarefas que as

mesmas "estão quase capazes de conseguir por elas próprias" (p.339). Os adultos devem, por isso, "garantir diversos níveis de participação da criança" (Coll, Palacios, & Marchesi, 1999, p. 117). Wood (s.d.) salienta que, quanto mais dificuldade a criança sentir em atingir o seu objetivo, mais deve ser guiada, mobilizada, orientada e auxiliada pelo adulto, daí a relevância de colocação de "andaimes" (scaffolding) (citado por Coll, Palacios & Marchesi, 1999; Folque, 2014). Este auxílio pode permitir aos adultos "guiarem eficazmente os progressos cognitivos das crianças" (Papalia, Feldman, & Olds, 2007, p. 339). O adulto só "retira o andaime", quando a criança já consegue realizar a tarefa de forma autónoma, sem qualquer ajuda (idem).

O/A educador/a não é uma pessoa distante nem autoritária, mas dotada de uma comunicação honesta e direta, e cujo foco é a criança, preocupando-se com a dinâmica psicológica e o contexto socio-afetivo (Kamii, 1996). Seguindo esta premissa, o/a educador/a de infância deve centrar-se num paradigma contextual no qual aponta para "uma conceção ecológica da qualidade", ou seja, refere-se aos contextos, aos papéis dos atores nos mesmos, às interações, às relações estabelecidas entre vários contextos concebidos num contexto social e cultural, mais abrangente. Trata-se, também, de "uma conceção sócio-construtivista", uma vez que a qualidade é construída, "face a face, nas interações educacionais e nas relações interpessoais que se estabelecem entre os atores chave" (Bertram & Pascal, 2009, p. 11). Por isso, é crucial brincar com a criança pois, para além de ser uma atividade rica e estimulante, o/a educador/a cria laços de relação próxima com ela, conhecendo os seus interesses, colocando desafios e encorajando-a para as descobertas e explorações. Na sua ação deve procurar incentivar a criança a brincar, mas segundo uma perspetiva enriquecedora e estimulante que "promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento" (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11).

No Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto, define-se o perfil de desempenho dos educadores de infância, bem como dos professores do ensino básico e secundário e o seu artigo 1º - objeto – remete para o documento anexo as considerações relativas ao perfil geral de desempenho. Ainda neste documento são elencadas as diferentes dimensões inerentes à prática pedagógica, a saber: dimensão profissional, social e ética; dimensão de

desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e na relação com a comunidade e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

O Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, é destinado, mais especificamente, ao perfil de o/a educador/a de infância e ao seu desempenho profissional, sendo este uma base essencial para que o profissional de educação exerça a sua profissão respeitando e cumprindo os princípios estipulados por lei. Consagra como funções particulares do/a educador/a a conceção, o desenvolvimento do currículo e integração do mesmo. Além destas pode “capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro de educação das crianças com idade inferior a 3 anos”, ou seja, exercer funções tanto na creche como no pré-escolar (idem). Silva, Marques, Mata, e Rosa (2016), reforçam que “educar não é uma atividade que comece aos seis anos”, fazendo sentido ser um trabalho integrado, tendo em conta o “período dos zero até ao início da escolaridade” (p.4).

A creche surge como um elemento complementar e de apoio à vida familiar, assumindo “um papel determinante para a efetiva conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias” (Portaria nº 262/2011, de 31 de agosto). Ajuda e auxilia no processo evolutivo das crianças, sendo de acordo com o artigo 3º desse mesmo documento, “um equipamento de natureza socioeducativa”, que se destina acolher crianças até aos três anos.

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), referem que o “tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade” é um período crítico “para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (p. 4). Por isso, é destacado que a educação é encarada “como um contínuo”, garantindo uma transição com significado (idem).

Considera-se que estes dois contextos educativos estão interligados, apesar de na legislação se apresentarem propostas específicas para cada uma destas fases (creche e pré-escolar). Pode-se afirmar que tanto a creche como o pré-escolar “são centros de aprendizagem – locais onde as crianças mais novas se juntam e aprendem” (Papalia, Feldman, & Olds, 2007, p. 339). Estes dois contextos permitem à criança desenvolver “ainda mais a sua capacidade de se relacionar, comunicar, imaginar e pensar” (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 161).

A família tem um papel preponderante na vida da criança, tornando-se assim, a base da sua educação. Por ser “um elemento natural e fundamental (...) para o crescimento e bem-estar (...) da criança”, assume-se como elemento estruturante da sociedade (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1990). Uma participação ativa da família no contexto educativo, assume-se como “fonte de conhecimento e de formação para o jardim de infância” (Niza, 2013, p. 159). A presença da família na escola contribui para a estabilidade e segurança afetiva das crianças, o que vai fomentar uma melhor aprendizagem (Decreto-Lei nº 147/1997). Hohmann e Weikart (2011), defendem a importância do envolvimento ativo da família no Jardim de Infância (JI), deste modo cabe ao/a educador/a criar um clima de apoio. Desta forma, pode-se afirmar que é fundamental que este/a estabeleça uma comunicação com a família, através de reuniões e encontros (momentos planeados), ou até através de trocas informais, que podem ser orais ou escritas (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Estes momentos de partilha propiciam, um trabalho colaborativo entre estes dois intervenientes, tendo também “a oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16). O Decreto-Lei nº 240/2001 alerta para a importância da colaboração dos intervenientes no processo educativo, em que o/a educador/a deve promover interações tanto na família como na comunidade escolar, de forma, a favorecer uma criação e desenvolvimento de relações de respeito mútuo, valorizando a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural. Este trabalho colaborativo é garantia do desenvolvimento educativo, de forma participada, estando integrados na vida ativa das crianças valorizando o diálogo na resolução de problemas, na cooperação e entajuda com os contextos. Assim, pode-se constatar que o JI pode cumprir o seu papel como mediador e promotor das expressões culturais da comunidade envolvente (Niza, 2013). Wells (2001), defende ainda que “o próprio conhecimento é co-construído através da colaboração e de processos de comunicação entre indivíduos (...), membros de uma comunidade mais alargada” (citado por Folque, 2014: p. 89). Considera-se, assim, que a família na comunidade escolar assume um estatuto de extrema importância e “com contributos muito significativos para o sucesso” das crianças (Morgado, 1999, p. 25).

Esta parceria entre escola e o meio familiar faz com que a criança se sinta confiante e segura, sendo importante para o seu desenvolvimento e o sucesso da

sua aprendizagem (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Todas as crianças necessitam de se sentir seguras. Desta forma, a segurança interior faz com que as mesmas tenham a capacidade de serem ternas, confiantes, estabelecendo intimidade, quer com adultos, quer com outras crianças (Brazelton & Greenspan, 2002).

Compete, assim, ao/à educador/a perspetivar a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social na formação integral das crianças para a cidadania democrática (Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto). Formosinho (2007) defende o respeito pela diversidade, criticando a existência de currículo uniforme, que os/as educadores/as, sem terem em linha de conta que cada criança é única e como tal deve ser entendida, adotam esquecendo que “o caminho a fazer é da igualdade à equidade” (citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013: p. 77).

É portanto necessário, conhecer o seio familiar da criança, bem como as suas experiências, para poder construir “um plano que seja significativo” para a mesma (Molins, 1994, p. 134).

Para uma boa gestão e construção do currículo, conceção e desenvolvimento do mesmo, o/a educador/a de infância tendo em vista desenvolver uma construção de aprendizagens integradas e uma boa organização do ambiente educativo, deve basear-se no processo contínuo de observação, planificação, avaliação, bem como, na relação e ação educativa numa perspetiva de educação para a cidadania, para além das atividades e projetos curriculares (Decreto-Lei nº241/2001). O currículo deve ser “adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo”, possibilitando-lhe revelar intencionalidade educativa através da sua intervenção e exigindo “que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13).

1.2. ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, COMO APOIO ÀS PRÁTICAS DO/A EDUCADOR/A DE INFÂNCIA

As OCEPE, Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, documento proposto pelo Ministério da Educação, constituem um conjunto de princípios orientadores da prática educativa, permitindo aos/às educadores/as promoverem uma educação de qualidade (Bertram & Pascal, 2009).

As áreas de conteúdo são entendidas como “âmbitos do saber” e complementadas pelas brochuras disponibilizadas pelo Ministério da Educação (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 31). As primeiras estão estruturadas em áreas e domínios, a saber: Área de Formação Social e Pessoal, Área de Expressões e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo. A área de Expressão e Comunicação é a única área que se encontra subdividida em quatro domínios (Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática).

A área da Formação Social e Pessoal é uma área transversal a todas as restantes áreas, por estar presente em todo o trabalho educativo, promovendo aprendizagens e perspectivando uma educação para os valores, tendo o contacto com diversas manifestações culturais, promovendo, assim, a construção da identidade e da autoestima, da independência e autonomia, para além do saber viver em convivência democrática e cidadania. Esta área perspetiva, ainda, que o/a educador/a deve mobilizar aprendizagens que desenvolvam a consciência de si como aprendente, ou seja, um sujeito que aprende, com autoconfiança e com gosto por aprender, tendo um apoio de autorregulação da aprendizagem e à construção ligada ao pensamento (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A área de Expressão e Comunicação está subdividida em domínios, que se pressupõe estarem interligados “por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 43).

Relativamente ao domínio da Educação Física, como abordagem globalizante, este permite ao/à educador/a proporcionar experiências e oportunidades desafiantes às crianças nas salas de educação pré-escolar (EPE), de forma a que esta tenha um desenvolvimento da consciência e domínio do seu

corpo, envolvendo o controlo voluntário do movimento, com deslocamentos e equilíbrios, a relação do corpo com objetos, através de perícias e manipulações, para além das relações sociais em situação do jogo. Este domínio permite-lhes desenvolver as suas capacidades motoras, fomentando a prática regular de exercício físico e mobilizar o corpo “com mais precisão e coordenação” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 44).

No que concerne ao domínio da Educação Artística, são parte integrante deste as Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança, como subdomínios. Este domínio permite que o adulto proporcione à criança o acesso e o contacto com as artes e a cultura artística, de maneira que, se apropria, gradualmente, de instrumentos e técnicas, como o desenvolvimento da criatividade e do sentido estético, “de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 47). Na brochura as Artes no Jardim-de-Infância (2010) os autores referem que a área das expressões para além de serem “espaços de exploração ou de catarse expressiva”, são também um “espaço de aprendizagens concretas e específicas, que [o/a educador/a] deve procurar implementar com o respeito e a seriedade que qualquer área do saber deve merecer” (p.15). No subdomínio das Artes Visuais, o/a educador/a deve permitir o acesso a uma multiplicidade de materiais (uso utilitário e reutilizável) instrumentos e técnicas, manter um diálogo sobre aquilo que as crianças estão a realizar, bem como o que observam, tendo assim, que descrever, analisar e refletir sobre o que lhe é permitido ver. Além disso, permitem, também, desenvolver a expressão criativa e contemplar a beleza subjacente à obra de arte (Godinho & Brito, 2010). Deste modo, tem a possibilidade de explorar os elementos expressivos da comunicação visual. Já no subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, predomina o jogo simbólico, como uma atividade espontânea da criança, recriando situações do dia-a-dia ou imaginárias, em que a criança assume um qualquer papel, podendo ser real ou imaginário, de forma a exprimir as suas ideias e sentimentos, tendo sempre o apoio do/a educador/a na mediação da caracterização dos papéis e no diálogo sobre o material a ser utilizado, estando sempre atento à representação de estereótipos culturais, “tendo em conta a igualdade de direitos” e representação de histórias e de acontecimentos da vida quotidiana, dando lugar a projetos que poderão ser mais complexos (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 52). Relativamente ao subdomínio da Música, pode-se dizer que este está, desde

muito cedo, presente na vida da criança. Na verdade, faz parte da sua vida desde o nascimento. Este aponta para uma prática de fazer ouvir e ouvir diversos géneros musicais, escutar, memorizar, explorar as características dos sons desenvolvendo progressivamente competências musicais, contemplando “a interligação de audição, interpretação e criação”, para além de proporcionar à criança a utilização diversificada de instrumentos musicais e o contacto diferenciado de formas e estilos musicais (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 55). A música procura “imitar ou descrever sons da realidade” (Godinho & Brito, 2010, p. 65). Por fim, no subdomínio da Dança, sustentada pela relação entre o som e o movimento e, por isso, interligado com a música, o teatro e a educação motora. As crianças exteriorizam a forma como sentem e vivem a música, criam os seus próprios movimentos e respondem a estímulos exteriores. Deste modo, a dança favorece “o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, bem como o trabalho em grupo que se organiza com uma finalidade comum” (Godinho & Brito, 2010; Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 57).

Estes domínios e subdomínios complementam-se entre si e constituem um dos pilares fundamentais na EPE, pelas oportunidades que dão à criança de brincar e experimentar diversas linguagens, assumindo papéis diferenciados, e de praticar diferentes jogos de movimento o que lhes permite efetuar aprendizagens integradoras de forma lúdica.

O domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, compreende cinco componentes principais, a saber: linguagem oral e comunicação oral, consciência linguística, funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto, identificação de convenções da escrita e prazer e motivação para ler e escrever. Este domínio assume um papel preponderante na educação de infância, pois é um processo contínuo que é aprendido de forma inata e que se vai desenvolvendo ao longo do tempo. A criança tem contacto com diferentes atores sociais que a ajudam “na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 60). O/A educador/a deve incrementar a oralidade, o gosto pelo diálogo, como vontade de comunicar, não desvalorizando o respeito pelas línguas e culturas das crianças, considerando assim, o português como Língua Não Materna. Além disso, cabe ao/a educador/a criar um clima de comunicação, facilitando a escuta e valorizar o contributo da criança, fomentando um vocabulário e domínio de frases mais

complexas. Para além disso, deve criar situações de comunicação, em diversos contextos, e adequar as funções da linguagem ao mesmo, de forma a que a criança tenha a possibilidade de se expressar oralmente. Para Brophy e Claxton o educador deve ter um diálogo interativo, modelizando “formas de pensar e de aprender” (citado por Folque, 2014: p. 89). Ainda nesta linha de pensamento as autoras, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) referem que a interação diária com o/a educador/a é considerado como “fonte inesgotável de estímulos para a criança” (p.27). Na abordagem à escrita, é função do/a educador/a proporcionar à criança contactos com os diferentes tipos de leitura, bem como facilitar a emergência da linguagem escrita (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). A leitura é, indubitavelmente, importante na aquisição de conhecimentos e novos vocábulos, melhora o processo de aprendizagem das crianças, estimula o bom funcionamento da memória, proporciona um conhecimento diversificado e abre novos horizontes. A promoção de leitura permite-lhes, desde muito cedo, o contacto com a mesma, pelo que “desperta e estimula a imaginação, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência” (Garcia Sobrino, et al., 1994, p. 10). Garcia Sobrino (1994), sublinha, ainda, que se trata de “uma das mais importantes atividades humanas, porque contribui para, e reforça, o processo de maturidade através da autonomia intelectual, sendo garantia também da liberdade pessoal do leitor” (citado por Gomes, 2007: p. 4).

A aprendizagem da matemática é fundamental no desenvolvimento integral da criança. Deve ter início em idades precoces e acompanhar o seu crescimento. Os conceitos matemáticos devem fazer parte integrante do quotidiano das crianças, ajudando-as a desenvolver noções matemáticas e a encontrar respostas para os problemas colocados. Estas noções não são trabalhadas de modo compartimentado como se fosse uma “disciplina”, mas sim através das suas ações espontâneas e associadas a outras áreas do conteúdo. A junção da matemática com outras áreas do saber permite que as crianças percebam que “as ideias matemáticas se encontram inter-relacionadas e que a matemática não está isolada das demais áreas do conhecimento” (Smole, Diniz, & Cândido, 2010, p. 12). Este pressuposto permite-lhes explorar as ideias tendo em conta, números e operações (apropriando progressivamente o sentido de número), organização e tratamento de dados (recolhendo informação para responder a questões que fazem sentido à criança), geometria e medida (na geometria

engloba orientação e visualização espacial, analisar e operar formas geométricas e construção de padrões e na medida identificação de atributos mensuráveis dos objetos) (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Desta forma, esta interligação possibilita ao educador criar, na sua prática, situações que proporcionem e motivem as crianças a experimentar e compreender, familiarizando-as com a linguagem matemática, despertando o seu desejo de saber mais e compreender melhor, como também na resolução de problemas.

A área do Conhecimento do Mundo, articulada com as anteriores, promove a sensibilização às ciências naturais, sociais e humanas. Esta área fomenta a curiosidade das crianças e estimula o seu desenvolvimento cognitivo e emocional (Martins, et al., 2009). Contudo, deve ser uma abordagem contextualizada e desafiante, incentivadora de descobertas do mundo, e de tudo o que as rodeia, respeitando, sempre, os conhecimentos prévios, por estas já adquiridos. São três as componentes propostas pelas OCEPE: introdução à metodologia científica, à abordagem das ciências, subdividida em dois, sendo eles: o conhecimento do mundo social (tendo consciência de si, do seu papel social e das relações com os outros, conhecimento dos seus contextos, compreensão do espaço e do tempo sociais e o conhecimento e respeito por diferentes culturas) e o conhecimento do mundo físico e natural (preservação do ambiente e recursos naturais), bem como o mundo tecnológico e utilização das tecnologias (apoiar as crianças na compreensão das potencialidades e riscos das tecnologias). As crianças, seres por natureza curiosos e criativos, absorvem toda a informação que as rodeia. Não é, pois, de surpreender o facto de “dominarem” as novas tecnologias e saberem como utilizá-las. A sua atenção ao meio ambiente é, também, evidente e, daí, o seu interesse em participar em atividades que lhes permitam o contacto com a natureza e seus elementos. São pois, pequenos investigadores/cientistas em desenvolvimento (Martins, et al., 2009).

Conclui-se que o adulto é o gestor do currículo e, como tal, deve concebê-lo e adequá-lo aos interesses e necessidades das crianças, mobilizando os seus conhecimentos e aproveitando os pressupostos enunciados e modelos curriculares, numa perspetiva integradora e articulada de forma pertinente e criteriosa.

1.3. MODELOS CURRICULARES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A mestranda durante a prática educativa, nos diferentes contextos, creche e educação pré-escolar, teve como base da sua formação alguns modelos curriculares para a educação de infância que permitiram para fundamentar a sua prática, refletir sobre a sua ação e melhorá-la constantemente, bem como adquirir um conhecimento sobre a concetualização de criança.

De acordo com Formosinho (2013), a renovação da prática pedagógica só é viável utilizando pedagogias explícitas. Estas, “configuram um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar os fundamentos e a ação, a teoria e a prática” (p.16). Formosinho (2013), considera que os modelos pedagógicos são vantajosos ao nível de tornar explícita a ação diária do/a educador/a, uma vez que contribuirão para a “formação contínua e desenvolvimento profissional” (p.17).

A mestranda apoiou-se em modelos curriculares aprendidos durante a sua formação, abordando as suas diferentes perspetivas, tendo sempre em conta as metodologias adotadas pelas educadoras cooperantes de ambas as valências. Os modelos adotados foram: HighScope, Pedagogia-em-Participação, a perspetiva de Elinor Goldschmied (proposta exclusivamente dirigida para a creche), Movimento da Escola Moderna (MEM) e Reggio Emilia.

A perspetiva de HighScope centra-se na aprendizagem pela ação, ou seja, a criança é o cerne da aprendizagem e é vista como um aprendiz ativo. Deste modo, todas as ações e decisões diárias, interações e organização do espaço e do tempo, são pensadas para as crianças, uma vez que estas “constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5). É através da ação (sobre os objetos, nas interações com pessoas, ideias e acontecimentos) que a criança adquire conhecimento do mundo que a rodeia (Post & Hohmann, 2007; Hohmann & Weikart, 2011). Por isso, é da responsabilidade do/a educador/a, como “apoiente do desenvolvimento” proporcionar à criança experiências significativas, oferecendo-lhe apoio, colocando-lhe desafios com interações positivas, além de organizar os espaços e rotinas (Hohmann & Weikart, 2011, p. 27).

Como forma de enquadramento da abordagem HighScope, salienta-se a “Roda da Aprendizagem” que ilustra os cinco princípios básicos e orientadores que visam guiar os/as educadores/as no trabalho diário com a criança (Post & Hohmann, 2007). A aprendizagem pela ação ou aprendizagem ativa, eixo central da roda, sustenta-se em quatro pilares, a saber: a interação adulto-criança, o ambiente físico (creche) ou ambiente de aprendizagem (pré-escolar), rotina diária e horários e observação da criança (creche) ou avaliação (Post & Hohmann, 2007; Hohmann & Weikart, 2011).

Com base da observação em creche, a mestrandia durante a Prática Educativa Supervisionada I (PES I) teve como base as experiências-chave. Estas são linhas orientadoras do/a educador/a, que lhe proporcionam um retrato vivo do que as crianças conseguem realizar, além do conhecimento e competências que emergem das suas ações (Post & Hohmann, 2007). As experiências-chave estão organizadas em nove domínios sendo eles: sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento, música, comunicação e linguagem, explorar objetos, noção precoce da quantidade e de número, espaço e tempo (idem).

O presente modelo chama a atenção para a importância das interações positivas, pois são a base da socialização. Relações consistentes e estimulantes são fundamentais para o bem-estar da criança, tanto social como emocional, além de criarem um “desenvolvimento da confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e auto-confiança” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 65). Deste modo, cabe ao/a educador/a estabelecer bases para relações autênticas, criar um clima de apoio e de acompanhamento de aprendizagem ativa, honesta e eficaz. O envolvimento familiar é fulcral no processo educativo, pois em cooperação com o/a educador/a pode construir “uma nova compreensão acerca da melhor forma de apoiar o desenvolvimento de cada criança”, tendo em vista um clima seguro e estimulante (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130).

Além das interações, as crianças necessitam de espaços planeados e equipados para que a aprendizagem ativa seja efetuada, ou seja, “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2007, p. 101). Assim sendo, o espaço físico não deve ser estanque, deve estar em constante mudança conforme o desenvolvimento, necessidades e interesses das crianças, devendo ser confortável, seguro e flexível (Post &

Hohmann, 2007). Na organização do espaço, o/a educador/a deve ter como preocupação possibilitar às crianças formas diversificadas de aprendizagem pela ação, de modo que estas possam, elas próprias exercer “o máximo controlo sobre o ambiente” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 163). Numa perspetiva construtivista, a organização do espaço em áreas e a colocação de materiais variados, são “a primeira forma de intervenção da educação”, facilitando as atividades propostas pelo/a educador/a, mormente, promovendo a escolha da criança, através das suas experiências (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 85). Os espaços físicos devem estar divididos em áreas de interesse, de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras, devendo ser acessíveis tanto a adultos como a crianças. Devem, também, potenciar a autonomia da criança, permitir o fácil acesso a todos os materiais, que, por sua vez, devem estar bem visíveis e em quantidade, dar-lhe a oportunidade de fazer as suas escolhas e tomar decisões, além de apoiar uma grande variedade de experiências lúdicas (Hohmann & Weikart, 2011). É de salientar, ainda, que o espaço deve ser apelativo, acolhedor, com superfícies suaves, esquinas arredondadas, com cores e texturas agradáveis, com materiais e luz naturais, com mobiliário e equipamento adequado às faixas etárias, bebés e crianças (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2007). A área do exterior deve, também, ser tida em conta na planificação, pois para além de potenciar um desenvolvimento integral das crianças, permite um enriquecimento e que evidenciem outras capacidades. Quando se encontram em ambiente aberto têm tendência a explorar o espaço de forma mais ativa, imaginativa e enérgica (Hohmann & Weikart, 2011).

A gestão do tempo, pensada pelo adulto, “tem de ser progressivamente coconstruída pela criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 87). O tempo deve fluir dependendo de cada dia, necessidade e interesse de cada criança, proporcionando-lhe “um sentimento de controlo e pertença” deste modo, a rotina diária é constante, estável, flexível e repetitiva, sendo as atividades previsíveis pela criança (Post & Hohmann, 2007, p. 15; Oliveira-Formosinho, 2013). Esta confiança e estabilidade permitem que a criança não fique ansiosa, seja independente, “ativa, autónoma, facilitando, assim, ao [/à educador/a] uma utilização cooperativa do poder” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 88).

Os tempos de transição surgem como forma de ajustar os diferentes ritmos das crianças, por isso são introduzidas na rotina diária como forma de “ponte”, fazendo parte da planificação do/a educador/a e de acordo com as necessidades

das mesmas. A transição é um momento fundamental para as crianças e, por isso, as atividades propostas devem ser simples, ativas, agradáveis e enriquecedoras (Post & Hohmann, 2007; Hohmann & Weikart, 2011).

É ainda de referir que a mestranda durante a sua PES I, utilizou como suporte, através da sua observação, uma ferramenta de avaliação da qualidade do programa, designado por Programm Quality Assessment (PQA) (High/Scope Educational Research Foundation, 2000). Este instrumento permitiu à mestranda, como forma de auxílio, articular a sua prática com a teoria, recorrendo ao mesmo, através dos seus registos. Estrela (1994), considera que “a utilização de grades de observação do compartimento, estruturando a observação, segundo critérios definidos, permite atingir graus satisfatórios de objetividade” (p.56). PQA é instrumento de observação que visa avaliar e analisar a qualidade de programas de educação de infância e identificar necessidades. Tem como função orientar o/a educador/a, dando-lhe apoio de forma a melhorar o ambiente educativo e a mobilizar as crianças para uma aprendizagem significativa, reconhecendo os pontos fortes e identificando as áreas de melhoria (Christensen & Rosen, 2010). O PQA é um instrumento constituído por 41 itens, subdividido em sete subescalas, sendo elas: (1) ambiente físico; (2) planos e rotinas; (3) interação adulto-criança; (4) observação e planificação; (5) envolvimento parental; (6) qualificações profissionais e desenvolvimento profissional e (7) gestão do programa. Note-se que estas duas últimas subescalas não foram utilizadas pela mestranda.

Para além da ferramenta de avaliação PQA, a mestranda teve, ainda, como apoio proposto por Leavers et al. (2005) a escala de observação do bem-estar da criança e a escala de observação do envolvimento da mesma (citado por Araújo, 2014). Para que a educação em creche tenha qualidade, é necessário que o/a educador/a analise e avalie o bem-estar e o envolvimento da criança, sendo estes “reconhecidos como processos catalisadores, ao serviço da formação e investigação” (Araújo, 2014, p. 100). Estes permitem a participação da criança na atividade ou projetos, remetendo para a forma como esta experiencia o contexto. O bem-estar, está centrado, mais propriamente, no estado emocional das crianças e no ambiente pedagógico-didático que influencia os processos que ocorrem nas mesmas (Araújo, 2014). Araújo e Costa (2010) referem que o conceito de bem-estar tem a ver com o facto da criança se sentir confortável ou desconfortável consigo própria, no ambiente que lhe é proporcionado. Para

além do conforto, é, também, preciso ter em atenção a “satisfação, o relaxamento e paz interior, a vitalidade, a abertura, a autoconfiança e o estar em sintonia” (Araújo, 2014, p.106), tudo isto para que a criança se sinta bem consigo própria.

Por seu turno, o envolvimento da criança, segundo Leavers (1994b) “refere-se a uma qualidade da atividade humana”, uma criança está envolvida quando está a usufruir de uma experiência de aprendizagem a nível profundo (citado por Araújo, 2014: p. 106; Araújo & Costa, 2010). Este é reconhecido pela concentração e persistência, motivação, interação, espontaneidade aos estímulos, experiências e impulsos, satisfação naquilo que está a vivenciar, na promoção de confiança e partilha (Araújo, 2014). Deste modo, a observação é a principal base do/a educador/a “base dos processos de apoio à criança e de planificação os quotidianos” (Araújo, 2014, p. 106).

A ligação de bem-estar, relativamente às necessidades físicas e emocionais, como base para as aprendizagens significativas, é encarada como pré-requisito para o envolvimento (Araújo, 2014).

É pertinente, também, falar em empenhamento do adulto pois, define a qualidade de intervenção do mesmo como um fator crítico na qualidade de aprendizagem experienciada pela criança, através da “Escala de Observação do Empenhamento do Adulto” (Bertram & Pascal, 2009, p. 50). Para observar a interação educativa entre adulto-criança, este instrumento subdivide-se em três sub-escalas, a saber: sensibilidade para com as crianças face aos seus sentimentos e bem-estar emocional, compreendendo elementos como empatia, sinceridade e autenticidade; a estimulação que se refere à forma como o/a educador/a intervém no processo de aprendizagem, bem como no conteúdo das suas intervenções, ao nível de propor atividades, proporcionar informação, estimular a ação, o pensamento e a comunicação, e, por fim, a autonomia. Esta está diretamente relacionada com a liberdade/oportunidade dada às crianças no sentido de as levar a experienciar coisas novas, opinar e fazer juízos de valor sobre elas e propor novas atividades. Porém, é função do/a educador/a veicular princípios orientadores de comportamento, isto é, fazer entender às crianças que há regras e princípios que devem ser respeitados (Bertram & Pascal, 2009). Estas três dimensões servem de base à observação da ação do/a educador/a face às crianças, permitindo uma avaliação do mesmo nos momentos de aprendizagem.

A Pedagogia-em-Participação, Associação Criança, apontada como uma pedagogia socioconstrutivista participativa para a educação de infância (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Esta perspectiva dá predominância ao espaço pedagógico, como sendo “um lugar de bem-estar, alegria e prazer (...) e aberto à natureza que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, o poder ético de respeito por cada identidade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 44). Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008), defendem “que as interações e as relações sustentam atividades e projetos em conjunto”, permitindo à criança realizar as suas próprias aprendizagens (citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013: p. 29). Assim, educadores/as e crianças que desenvolvem atividades e projetos (através do pensar, fazer e refletir em conjunto), “afirmam-se como coatores da aprendizagem como uma base para a construção do saber” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 31). O papel do/a educador/a é o de criar e organizar ambientes, através do “escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 32), criar ambientes seguros, desafiantes tendo como foco principal as crianças, visto que estas são “sujeitos da aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 42). O espaço deve ser responsivo às diferenças, aos diferentes ritmos, às motivações e pluralidade de experiências de cada criança e/ou grupo (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 17). A organização desses espaços deve facilitar a “coconstrução de aprendizagens significativas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 44). Os materiais são considerados, como o segundo educador, sendo um pilar fulcral na mediação pedagógica entre educador/a e a criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

O modelo de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson dá ênfase à importância do cesto dos tesouros (destinado ao primeiro ano de vida) e o brincar heurístico (destinado ao segundo ano de vida). Como a mestrandia desenvolveu a sua PES I com crianças a partir dos 12 meses, a mesma colocou em prática o Cesto dos Tesouros, pois este “reúne e oferece um foco para uma rica variedade de objetos do quotidiano”, proporcionando diversos estímulos a nível dos cinco sentidos e movimentos do corpo (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 114). O uso do Cesto permite ao bebé vivenciar múltiplas experiências agradáveis, através de objetos e concomitantemente tomar consciência do seu corpo. Durante esta fase a

criança descobre coisas, promove a sua autonomia através do prazer e na escolha de objetos apelativos, e evidencia não ter “dúvidas acerca da sua capacidade de selecionar e experimentar” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 116; Araújo, 2013). A sua atenção e concentração na atividade podem durar “até uma hora ou mais” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 116).

O cesto dos tesouros não deve ser estanque, estando em constante mudança e em desenvolvimento, portanto é necessário proporcionar à criança “uma grande variedade de objetos diferentes, que prendam o seu interesse e estimulem os seus sentidos e sua compreensão em desenvolvimento” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 125). Para além da experimentação e manipulação de objetos, o cesto dos tesouros oferece, ainda a oportunidade de interação com outros bebés, estando cientes da presença do outro, como também envolvidos em trocas interativas (Goldschmied & Jackson, 2006).

O/A educador/a deve proporcionar aos bebés posições confortáveis, sendo que, a melhor posição é estarem sentados junto ao cesto, de maneira a que consigam colocar o cotovelo apoiado e alcançar os objetos pretendidos, estando o adulto sempre atento e vigilante (Goldschmied & Jackson, 2006). Estas autoras referem que “não mais do que três bebés devem ser acomodados ao mesmo tempo junto a um cesto” (p. 118). O/A educador/a, não sendo o centro da atividade, deve estar presente e com uma postura atenta e tranquila, de modo a proporcionar confiança à criança, incentivar à sua ação exploratória de acordo com o seu ritmo e liberdade (Araújo, 2013; Goldschmied & Jackson, 2006).

O cesto dos tesouros deve ser rico em material, proporcionando aos bebés um efeito motivacional ao nível da exploração, dado que a curiosidade dos mesmos é estimulada pela abundância e diversidade de objetos colocados à sua disposição. Goldschmied e Jackson (2006) salientam que estes são os benefícios que o cesto oferece. Os aspetos positivos para o/a educador/a centram-se na possibilidade de observação das ações das crianças, obtendo, assim, um maior conhecimento do seu ritmo, preferências, possibilidades criativas, bem como, da sua própria imaginação (Majem & Òdena, 2001, citado por Araújo, 2013).

O material contido no Cesto dos Tesouros deve ser selecionado com o maior cuidado, oferecendo segurança, necessitando de cuidados e manutenção regulares (Goldschmied & Jackson, 2006).

É de salientar que durante a PES II a mestrandia teve como suporte o Movimento da Escola Moderna (MEM). O MEM visa uma sociedade

democrática e alicerçada na solidariedade mútua entre os indivíduos (Folque, 2014). Permite que as crianças assumam um papel mais ativo nas atividades e projetos, sendo autónomas e responsáveis de maneira a que possam agir de forma solidária no mundo que as rodeia (idem). Uma vez que a criança tem o controlo sobre os seus processos de aprendizagem, o presente modelo destaca a importância do processo “aprender a aprender” (Folque, 2014, p. 75). Rogoff (1990) refere, ainda, que “a criança também contribui para a negociação do significado nas interações sociais” (citado por Folque, 2014: p. 68). A negociação permite que as crianças tenham uma voz ativa e expressem as suas opiniões desenvolvendo “um papel pró-ativo na aprendizagem” (Folque, 2014, p. 54). Segundo Niza (1995a), o/a educador/a deve mediar, tendo presente aquilo que a criança já conhece e usar “como ponto de partida para aumentar o seu conhecimento ou construir novos conhecimentos” (citado por Folque, 2014: p. 54). A colocação de perguntas é fundamental, porque desenvolvem grandes potencialidades do pensamento, ou seja, estimulam o pensamento metacognitivo, o pensamento crítico e o pensamento especulativo. Destaca-se que são consideradas boas perguntas, quando são “abertas”, pois suscitam debate incentivando as crianças a interrogar e questionar (Folque, 2014).

Como já referido o adulto deve conhecer a criança e atuar nas ZDP, colocando “andaimes” até que esta progrida de forma gradativa, conceito sublinhado pelo MEM.

O presente modelo sublinha três condições necessárias na educação de Infância, sendo elas: grupos heterogéneos, tanto em idades como capacidades; clima de expressão livre e proporcionar o tempo lúdico para as crianças explorarem e descobrirem (Folque, 2014). Os grupos heterogéneos são bastante importantes uma vez que, enriquecem a aprendizagem social e cognitiva das crianças, para além de respeitarem as diferenças individuais e uma educação inclusiva, através da cooperação e interação com todos os agentes educativos (idem). A existência de um clima de expressão livre (inspirado no trabalho de Freinet, assentando na qualidade da organização participada), baseia-se na aceitação por parte do grupo das “opiniões, nas experiências de vida e ideias das crianças” (Folque, 2014, p. 53; Niza, 2013). O último ponto – tempo lúdico - permite à criança explorar e descobrir materiais que as irão envolver, de forma ativa, no meio que as rodeia (Folque, 2014).

Segundo o modelo do MEM, tanto a criança como o/a educador/a podem, diariamente, recorrer a instrumentos de pilotagem que os ajudam a perspetivar o que na sala vai ocorrendo. No entanto, a mestranda apenas referencia os instrumentos utilizados na educação pré-escolar, sendo eles: mapa de presenças, nos quais diariamente as crianças registam a sua presença, à medida que chegam; mapa de regras de vida, com registo de regras acordadas pelo grupo e o quadro de distribuição das tarefas. Nele, as crianças registam as diferentes tarefas, de forma responsável, a escolha de um livro para o/a educador/a iniciar a leitura, bem como a mudança dos livros do armário para a estante (atividade proposta pela mestranda).

O modelo Reggio Emilia caracteriza-se primordialmente pela “focalização dada a todas as formas de expressão simbólica (...) e pelo envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem”, promovendo, assim, uma pedagogia de relações (Lino, 2013, p. 110). Loris Malaguzzi, define criança como ativa, rica em recursos e interesses, competente, por isso, é o centro da sua própria aprendizagem e desenvolvimento (idem).

Na perspetiva de Reggio Emilia, a educação é vista “como uma atividade comunitária e uma participação na cultura, através da exploração conjunta entre crianças e os adultos” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 23). Este trabalho colaborativo, de reciprocidade permite fazer uma ponte entre a família, a sala de atividades e a comunidade envolvente, através da comunicação, troca de informações e de recursos. Estes contribuem para a construção do conhecimento e desenvolvimento individual ou do grupo, tanto para crianças como para adultos (Lino, 2013). Por isso, a abordagem deste modelo não deve ser fixa, mas sim em constante mudança, “reexame e experimentação” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 27).

Rinaldi (1998a) alude que a criança é colocada numa rede de relações e interações com outras crianças, com os/as educadores/as, com a família, com a sua própria história e com o contexto social e cultural envolvente (citado por Lino, 2013). Em vista disto, e como a aprendizagem é um trabalho de grupo materializado através de projetos comuns, esta perspetiva destaca que estes são cruciais para a criança, pois facultam uma aprendizagem e investigação às mesmas e aos adultos (Edwards, Gandini, & Forman, 2016; Lino, 2013).

1.4. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO (MTP)

Foi proposto à mestranda, durante a sua ação em PES II, que implementasse e desenvolvesse um projeto conjuntamente com as crianças deste contexto. Katz e Chard (1989), salientam que os trabalhos de projetos são assumidos por pequenos grupos de crianças, para ajudar as mesmas “a extrair um sentido mais profundo e completo (...) [do seu] próprio ambiente e experiências que mereçam a sua atenção” (Katz, 2016, p. 37). Inagati (1992), refere ainda que “ter a experiência de conhecer um tópico em profundidade pode ser altamente gratificante para as crianças pequenas” (citado por Katz, 2016: p. 43).

A Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), tem assim, um papel preponderante e as autoras Katz e Chard (1989), consideram que o projeto aumenta a confiança das crianças, através de interesses, ideias e preferências. Promove também, o seu próprio desenvolvimento intelectual e reforça a disposição para continuar a aprender (Katz, 2016).

Aliada à MTP está a documentação. São registos realizados pelo/a educador/a ao longo do projeto, que anota tudo o que as crianças verbalizaram, seja em observações ou em vivências, para uma posterior interpretação e avaliação das crianças (Katz, 2016). Deste modo, o processo de escuta torna-se crucial para o registo, ao longo do percurso do projeto (idem). É ainda de salientar que a mestranda, durante a sua ação em PES II, teve o cuidado de registar todas as ideias, interesses, aprendizagens e opiniões das crianças para a realização de atividades.

É importante referir que o projeto pode ser utilizado “em qualquer nível educativo” e que todos os intervenientes são responsáveis por ele (Vasconcelos et al., 2012, p. 8). Por isso, considerou pertinente debruçar-se sobre a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), “como forma de promover propostas de qualidade para a educação de infância” (Vasconcelos et al., 2012, p. 7). O trabalho de projeto (TP) definido por Katz e Chard (1989) é “considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas” e pode prolongar-se por um período de tempo, que pode durar dias ou semanas, dependendo do tema ou do grupo de crianças (citado por Vasconcelos et al., 2012: p. 10; Katz & Chard, 1997). Gâmbua (2011), reforça em Pedagogia-em-Participação, que o trabalho de projeto “é um meio, um caminho, para a autonomia, para a participação”

(p.50), garantindo sempre o direito à voz e à escuta da criança. Ou seja, o trabalho de projeto, para além de promover o desenvolvimento intelectual das crianças concomitantemente com os/as educadores/as, desperta as disposições inatas das mesmas, para: serem curiosas; fazerem sentido da sua própria experiência; colocarem hipóteses, analisarem, elaborar conjecturas; fazerem previsões e verificá-las; serem empíricas; persistirem na resolução de problemas; tomarem iniciativas e serem responsáveis; anteciparem os desejos dos outros e suas reações (Vasconcelos et al., 2012).

Tudo isto, não só desenvolve conhecimentos e competências, mas também, “a sensibilidade emocional, moral e estética” das crianças (Katz & Chard, 1997, p. 6). Deste modo, o TP revela uma metodologia eficaz, no sentido de encontrar respostas para questões/dúvidas levantadas pelas crianças, envolvendo trabalho de pesquisa, tempos de planificação e intervenção, incentivando-as a mobilizar suas capacidades emergentes em atividades informais e abertas, de forma a compreender e melhorar o mundo que as rodeia e, ao mesmo tempo, englobar a interdisciplinaridade (Katz & Chard, 1997; Vasconcelos et al., 2012). Por esse motivo, a criança é “tomada como investigadora nata” (Katz 2004, citado por Vasconcelos et al., 2012: p. 7). Claro que um projeto, para ser merecedor de pesquisa, tem de despertar curiosidade e o interesse nas crianças e partir de um problema, ou seja, gerar “incerteza, dúvida, e esta interrogação [ser] experienciada” pela criança como sua e, assim, a sua aprendizagem é mais significativa (Gâmbua, 2011, p. 56). O/A educador/a tem o papel de mediador da aprendizagem e “nuclear, lendo sinais que emanam da criança e do grupo”, colocando-lhes “andaimes”, trabalhando na ZDP, dando-lhes o poder de decisão e liberdade daquilo que as crianças pretendem realizar, “organiza de forma flexível e integrada o espaço, os materiais e o tempo”, garante a complexidade das questões, devolvendo a palavra às crianças, é criador de possibilidades, provocador do desenvolvimento das mesmas ajudando a tomar consciência do que se pode fazer, promove interações significativas, estimulando as menos participativas, “numa pedagogia responsiva” (Araújo, 2013, p. 58; Folque, 2014; Vasconcelos et al., 2012, p. 20).

A mestrandia durante a sua prática e desenvolvimento do TP utilizou as fases propostas por Teresa Vasconcelos et al., 2012. A autora definiu quatro fases, sendo elas: Fase I – definição do problema; Fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho; Fase III – execução e Fase IV –

divulgação/avaliação. Relativamente à fase I, o/a educador/a, enquanto ouve atentamente as crianças, elabora com as mesmas uma “teia inicial”. Estas verbalizam os seus interesses, dificuldades, motivações, e problemas e, ao fazê-lo, partilham com as outras crianças e com o/a educador/a os seus saberes, que serão colocados na teia. A fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho – pressupõe uma observação cuidada da realidade do grupo. Esta permite ao/a educador/a estabelecer objetivos e, conseqüentemente, definir as estratégias que considera mais adequadas. Estas serão adaptadas ao grupo com o qual o/a educador/a trabalha, sem nunca esquecer a participação ativa das crianças (Vasconcelos et al., 2012). Nesta fase as crianças começam a ganhar consciência do que vão fazer, o que fazer, onde podem começar, como vão fazer, dividem tarefas, antecipam acontecimentos, recursos a utilizar e organizam os tempos. Na fase de execução, as crianças partem para o processo de pesquisa, por meio de experiências diretas ou por ações. Aqui, as crianças preparam “o que desejam fazer; organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções” (Vasconcelos, et al., 2012, p. 16). Desenvolvem a informação conseguida, dialogando, representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade” (idem). Por fim, a última fase, “socialização do saber”, caracteriza-se pela comunicação/divulgação à comunidade envolvente, à família, aos intervenientes dos contextos educativos, dos conhecimentos construídos (Vasconcelos, et al., 2012, p. 17). De forma a ser visível a todos e como forma de celebração e reconhecimento do que foi conquistado, “expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios da entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se” (idem). O trabalho realizado é avaliado ao longo de todo o processo, o que implica comparar o que aprenderam com as questões inicialmente colocadas, as competências adquiridas ao longo deste, a colaboração entre pares, a informação recolhida e a intervenção dos vários elementos do grupo ao revelarem as suas aprendizagens (Araújo, 2013). O/A educador/a avalia de forma sistemática e reflexiva o seu próprio trabalho, mediante a documentação, tornando o mesmo “transparente” (idem).

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

O presente capítulo é reservado à caracterização de dois contextos educativos, nos quais a mestrandia realizou a sua ação pedagógica, no âmbito das duas Unidades Curriculares (UC) e da Metodologia de Investigação-Ação. Aqui debruçar-se-á, primeiramente, sobre a valência Creche e, seguidamente, sobre a valência Educação Pré-Escolar (EPE). Cada uma destas valências será apresentada de acordo com a organização de cada contexto educativo, a organização de ambas as salas e as relações entre os diferentes intervenientes.

O conhecimento adquirido através da prática diária foi, sem dúvida alguma, de grande importância. Os pressupostos teóricos e os documentos fornecidos por ambas as instituições cooperante assumiram, também, um papel orientador neste processo. Tendo em vista a valorização e enriquecimento profissionais, a metodologia seguida – Investigação-Ação (IA) – permitiu encontrar respostas para as dúvidas/ situações problema decorrentes da prática pedagógica.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE CRECHE

A instituição onde realizou a sua prática educativa em contexto creche, situa-se numa cidade pertencente ao distrito do Porto. Está inserida numa freguesia situada numa área residencial, com bons acessos aos transportes públicos e com uma diversidade de equipamentos sociais, a saber: saúde, educação e lazer inteiramente à disposição de toda a comunidade. Trata-se de uma instituição de carácter particular, com fins lucrativos, que recebe crianças dos quatro meses aos seis anos de idade, distribuídas pelas valências de berçário, creche e pré-Escolar. Esta pluralidade de valências vai “facilitar a continuidade educativa” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 23). Os elementos ativos da instituição

são: quatro educadoras de infância, uma pedagoga/sócia gerente/diretora, uma cozinheira, uma psicóloga e quatro auxiliares da ação educativa.

No que concerne à organização do espaço da instituição, este “deve acomodar e responder à multiplicidade de sentimentos, pensamentos, projetos que as crianças transportam” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 17). Assim, este é constituído por três andares, sendo que um deles é cave. Este último contém uma biblioteca, uma sala de educadores, uma sala de convívio, uma casa de banho e arrecadações. O rés-do-chão é constituído por uma receção, casas de banho, três salas, que correspondem às salas da valência Pré-Escolar, um refeitório e a cozinha. É ainda neste piso que se situa um pátio, que abrange parte da instituição, e no qual existe uma horta. O primeiro andar é destinado à valência creche, e é constituído por casas de banho, uma sala de berçário, (separada dos restantes espaços) que contém área de atividades, uma sala onde se situam os berços e uma copa. O restante piso no qual a mestrandia realizou a sua ação, é destinado à sala de 12-24 meses e é constituído por uma sala de refeições, uma sala de atividades para crianças desta faixa etária e um pátio para estas crianças, com pavimento adequado para amortecimento de quedas. O espaço exterior está adaptado às necessidades e idade das crianças permitindo a sua deslocação, com alguns brinquedos de empurrar e baloiçar. No entanto, é um espaço não diversificado, pois as crianças não têm qualquer tipo de contacto com a natureza, não podendo assim experienciar diferentes superfícies e suavidades (Post & Hohmann, 2007)(Apêndices D1.1: Imagens 4,5).

A instituição educativa dispõe de um projeto aprovado e apreciado pela UNESCO desde abril de 2010, tornando-se assim, parte integrante da Rede Nacional de Escolas Associadas. Esta instituição faz parte, desde 2008, de um projeto internacional, designado por Eco Escolas, promovido pela Fundação para a Educação Ambiental, apoiada pela Comissão Europeia (Projeto Educativo, 2016/2017). Este tem a particularidade de mostrar a diversidade e importância de materiais e recursos naturais visando a sensibilização para uma escola com práticas de educação no âmbito de desenvolvimento sustentável. A comunidade educativa dá importância à valorização da consciência ecológica, de modo a preservar o meio ambiente.

É, também, objetivo o envolvimento de todos para, assim, ajudarem as crianças a serem agentes ativos. Deste modo, é importante que todo o ambiente seja determinante no seu desenvolvimento e possa, dar resposta às necessidades

das mesmas. Tal como sublinham Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008) é necessário um reconhecimento de “ambientes seguros e saudáveis, responsivos a necessidades básicas da criança, decorrendo da qualidade dessa resposta os níveis de bem-estar físico e psicológico da criança” (citado por Araújo, 2013: p. 31). Qualquer criança ao sentir-se segura, com afeto e amor, respeitada e estimulada tem “boas oportunidades de se desenvolver harmoniosamente”, bem como de encontrar “a alegria de viver” (Ferland, 2006, p. 34 e 36). As crianças estão em constante partilha de conhecimentos, criando momentos sociais de interação entre as salas da escola, a qual deve abrir as fronteiras da comunidade às crianças permitindo-lhes superar os receios, bem como, estimulando as novas e desconhecidas rotinas (Projeto Curricular, 2016/2017).

O grupo, com o qual a mestrandia teve a oportunidade de desenvolver a PES I, era composto por 14 crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses, sete meninas e sete meninos, sendo que seis delas ingressaram pela primeira vez na instituição e quatro já a frequentavam desde o ano letivo anterior, tendo iniciado o seu percurso educativo no berçário. Este grupo manifestava uma certa autonomia, particularmente a nível motor, com total equilíbrio e com confiança, independente e curioso. Estas crianças atentas e recetivas a novas atividades propostas, gostavam de “falar” sobre o que estavam a ver e ouvir, revelando interesse pela hora do conto que lhes permite entrar num mundo imaginário.

A nível social não estranhavam muito a presença de pessoas novas ou visitas e foram-se revelando cada vez mais comunicativas. Estas crianças, apesar de muito pequenas, revelam espírito de iniciativa, isto é, elas próprias procuram estabelecer interações com os adultos, em quem confiam, levando-os a entrar no seu próprio “mundo” (Post & Hohmann, 2007). Relativamente à linguagem e à comunicação, uma área de grande desenvolvimento e com significativas conquistas para a maioria das crianças que, ao seu ritmo foram comunicando com maior expressividade, confiança e aumentando o seu número de vocábulos novos, iniciando longos diálogos entre si. Foi visível, nas expressões sensoriais e artísticas a exploração de materiais sensoriais, tintas, pastas de modelar, entre outros, o interesse patenteado pela maioria das crianças.

Este grupo demonstrava autonomia nas rotinas, principalmente no momento das refeições e da lavagem dos dentes, momentos que mais se destacam e que de forma gradual permitem observar a sua evolução,

respeitando sempre o interesse e o movimento de cada criança. As crianças conheciam muito bem as rotinas, agindo de forma natural e espontânea (Post & Hohmann, 2007).

Demonstravam, ainda, bastante interesse pela descoberta, bem como por explorações que pudessem surgir. Sendo assim, o projeto de sala era denominado por “Pequenos Investigadores e Grandes Exploradores”. Este projeto, flexível e dinâmico, visava ser um guia essencial da ação da equipa educativa ao nível dos objetivos e teve como linha orientadora o modelo HighScope, onde prevalece a aprendizagem ativa (Post & Hohmann, 2007).

No que concerne à organização do espaço, este é bastante airoso e amplo. Post e Hohmann (2007), salientam que “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (p.101), permitindo às crianças movimentarem-se de forma livre, utilizarem os materiais disponíveis, bem como interagirem socialmente. Embora a sala (12-24 meses) se situe no primeiro andar da instituição, é um espaço seguro; a própria disposição dos móveis, encostados à parede, permite o movimento das crianças (Apêndices D1.1: Imagens 1,2,3).

De facto, o mobiliário é acessível a todas as crianças, estando ao seu nível. Este facto, de grande importância, permite-lhes aceder aos materiais com facilidade, mas também serve de apoio quando precisam de se colocar em pé, o que lhes estimula a autonomia. Existe, ainda, um armário reservado aos pertencentes e materiais do/a educador/a.

Havia, também, uma área de conforto que contém uma “manta”, com almofadas, utilizada quando as crianças se sentem mais cansadas, pois é acolhedora e fofa (Post & Hohmann, 2007). Esta área está situada junto da área da biblioteca, permitindo às crianças recorrer a ela e, confortavelmente, apreciar o momento de leitura. Sendo esta uma atividade enriquecedora e potenciadora do desenvolvimento cognitivo das crianças, é fundamental que a área da biblioteca lhes possibilite o fácil acesso aos livros, facto que se verifica. Além disso, está situada junto a uma janela, permitindo a entrada de luz natural, complementada com luz artificial. Goldschmied e Jackson (2006), referem que esta área deve ter como objetivo a criação de “manter uma atmosfera acolhedora e segura” (p.45). Há, também um espelho na parede, de modo a consentir que as crianças visualizem o seu próprio reflexo (Post & Hohmann, 2007). A área de

dormir, é amovível, isto é, são colocados catres na sala de atividades para a realização da sesta (Apêndices D1.1: Imagens 6,7).

No que concerne à organização do tempo este era constituído por uma rotina diária, baseada nas necessidades do grupo, de forma a que este seja previsível e flexível (Post & Hohmann, 2007). Desta forma, a sala tinha a seguinte rotina, com os seguintes tempos: receção e acolhimento; tempo de escolha livre; tempo de grupo proposto pelo adulto; higiene pessoal e prestação de cuidados / hidratação; almoço; higiene pessoal e prestação de cuidados para o momento da sesta; sesta; higiene pessoal e prestação de cuidados; lanche; tempo de exploração livre.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O contexto educativo Pré-Escolar, PES II, insere-se num meio urbano com grande diversidade étnica e cultural (Projeto Curricular, 2017/2018). Caracteriza-se por ser uma área com uma boa acessibilidade, bons transportes públicos, áreas de comércio e infraestruturas disponíveis à população. Uma vez que se trata de um meio urbano, a comunidade é servida por outras escolas (IPSS, Privadas e Públicas), bem como locais culturais, nomeadamente a Catedral da Sé, o Teatro Nacional de São João, a Casa Museu Guerra Junqueiro, a Biblioteca Pública Municipal do Porto e o Coliseu do Porto.

O estabelecimento oferece dois ciclos de educação, o Pré-escolar e o 1º ciclo. O Jardim de Infância (JI) é apoiado por uma educadora cooperante que desempenha ao mesmo tempo o cargo de coordenadora da instituição; uma assistente operacional e uma assistente técnica. Para além deste pessoal técnico, este contexto coopera com outra instituição de educação, recebendo as estagiárias do MEPE, durante o período de outubro a janeiro.

O projeto curricular tem como ponto de partida “Viver e Sentir o Porto”, proposto pela Câmara albergando o gosto e interesse pelo Mundo que os rodeia. Deste modo, a educadora cooperante, partindo da necessidade do grupo,

elabora um registo da realidade sentida e experienciada, denominando-a “Cidade Educadora”. Este projeto tem como objetivo, juntamente com a família, sensibilizar para o conhecimento físico da cidade, elaborando mapas, bem como um modo de sair para o exterior, visto que estas crianças não passeiam muito com a família (Projeto Curricular, 2017/2018).

No que concerne à caracterização do contexto, este é constituído por três pisos: o piso menos um, o rés-do-chão e o primeiro andar. No piso menos um, podemos encontrar a cozinha e o refeitório partilhado por ambas as valências. O rés-do-chão destina-se ao pré-escolar e o primeiro andar às crianças do 1º ciclo e a uma biblioteca. O rés-do-chão é composto por um átrio, cuja função é rececionar todas as crianças do estabelecimento de ensino com um grande corredor que as acompanham até à sala de atividades, à sala do lanche, terminando com uma casa de banho para todas as crianças do Pré-escolar (com excelentes condições para crianças de diferentes idades) e a copa do pessoal técnico na qual tinham sido colocados cacifos para guardar os pertences pessoais de cada funcionário. Do outro lado do átrio, existe uma sala de atividades de Animação e Apoio às Famílias (AAAFs) da Câmara Municipal do Porto, que também serve de suporte a atividades de educação física. Numa tentativa de rentabilização do espaço, uma das salas é ocupada com atividades extracurriculares do 1º ciclo. O espaço destinado ao pré-escolar, por se situar no rés-do-chão, encontra-se ao nível dos recreios. Importa salientar que um dos espaços exteriores é partilhado pelas crianças do pré-escolar e 1º ciclo, em horários distintos. São espaços bastante amplos, permitindo que as crianças se movimentem livremente nos triciclos e trotinetes. Em ambos os espaços, não são observáveis estruturas fixas, como baloiços ou elementos naturais, apenas existe uma horta, fora do alcance das crianças.

A sala de atividades está bem equipada com uma diversidade de material pedagógico e didático, adequado à heterogeneidade do grupo. É uma sala virada a sul, com bastante luz natural complementada com luz artificial, possuindo ainda cinco janelas altas (Projeto Curricular, 2017/2018). É através das janelas, que as crianças têm o privilégio contemplarem o Rio Douro e tudo o que este lhes pode proporcionar. A sala é definida por áreas de interesse (Hohmann & Weikart, 2011), a área da pintura e desenho, área da biblioteca, área da informática, área da garagem e das construções, área dos jogos de tabuleiro e a área da casa (Apêndice D2.1: Imagem 58, 60, 61, 62). Esta última possui

materiais semelhantes do quotidiano da criança, na medida em que é importante que estes lhes sejam familiares (Hohmann & Weikart, 2011). Estas áreas, segundo os modelos curriculares, permitem uma organização do espaço facilitador da construção de aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Nesta sala as paredes são utilizadas, temporária ou permanentemente, com exposições de trabalhos das crianças, bem como documentação considerada importante.

É imperioso realçar o respeito pelos critérios definidos aquando da planificação e estruturação do espaço, tendo em vista uma melhor visualização e a possibilidade de movimentação entre os espaços. A colocação dos materiais facilita o acesso e visibilidade às crianças estando dispostos em prateleiras e caixas transparentes. A sala, ainda, contém um quadro de giz onde as crianças elaboram os seus desenhos e representações, um grande armário com três módulos e um ponto de água. Este armário permite a afixação de materiais, tais como o registo de presenças, o registo da escolha do livro, um mapa de Portugal, números em Bangla, entre outros.

Relativamente à arrumação dos materiais, as crianças já estão habituadas e já interiorizaram que, sempre que utilizam o material das diferentes áreas, o devem arrumar. Ainda na linha de pensamento de Hohmann e Weikart (2011), a arrumação de materiais possibilita às crianças encontrá-los sempre que necessitam, e promove a “constituição de ciclos de escolha-uso-arrumação” (p.176).

A sala de atividades é acolhedora, apelativa e cheia de possibilidades de exploração, de modo a “encorajar diferentes tipos de brincadeiras” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 164).

O grupo é constituído por 21 crianças, sendo que 10 são do sexo masculino e 11 do sexo feminino. É um grupo heterogéneo com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. É benéfico a existência de diferentes idades pois “acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 24). Para além da diversidade de idades, o grupo é constituído por crianças de diferentes culturas, pois para além das portuguesas, o grupo acolhe meninos e meninas da Turquia, do Brasil, do Bangladesh, do Quirguistão e da Guiné. Desta aculturação resulta um enriquecimento cultural, pois verifica-se que as

crianças vão absorvendo manifestações das diferentes culturas e tornam-se, inevitavelmente, seres mais aptos a novas experiências. Por seu lado, o/a educador/a compreende melhor as vivências próprias de cada elemento do grupo. Deve, também respeitar essa diferença intercultural, “o respeito pelas línguas e culturas das crianças, além de ser uma forma de educação intercultural, leva a que as crianças se sintam valorizadas e interajam com segurança com os outros” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 60). Tendo, assim, como aspetos positivos a constante partilha/troca dos idiomas: feitas saudações sociais e contagens em diversas línguas, o que reforça a aceitação e respeito pela diversidade (Projeto Curricular, 2017/2018).

No que diz respeito às rotinas estas são de facto, bem pensadas pela educadora cooperante, pois ao conhecer bem as crianças, adapta-as às mesmas. Isto permiti-lhes uma melhor compreensão do tempo, passado, presente, futuro, semanal, mensal e anual, bem como lhes oferece segurança (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Em suma, as crianças preveem os momentos, “tendo a liberdade de propor modificações” (idem., p.27). Assim, os dias são iniciados pelo acolhimento das crianças em grande grupo ao mesmo tempo que estas registam a sua presença no momento de chegada. Após algum tempo de partilha, sendo elas situações/novidades ao nível individual, saúda-se o grupo com a realização da canção dos “Bons dias”, contemplando a língua gestual. De seguida, arrumam-se as almofadas e dá-se início ao jogo livre. Às 10h30min, após a higiene pessoal, é realizado o lanche da manhã. Seguidamente, as crianças vão de novo para a sala de atividades para a “Hora do Conto”, até à hora do recreio exterior, sempre que as condições atmosféricas o permitem. Este momento é um tempo de partilha de materiais, autorregulação na gestão de partilha e conflitos (Projeto Curricular, 2017/2018). Segue-se, novamente, a higiene para depois se almoçar. Após esta refeição, as crianças vão para o recreio exterior até às 13h15min, onde se promovem atividades e jogo livre em grande ou pequeno grupo. O dia termina com a reflexão individual sobre o mesmo, processo que lhes permite refletir e falar sobre aquilo que fizeram ao longo do dia (Hohmann & Weikart, 2011). A importância desta revisão ajuda as crianças no apoio à memória, bem como no desenvolvimento de diversos processos fundamentais, sendo eles, “refletir sobre as experiências, associar planos a resultados e falar com outros sobre as suas descobertas e acções” (idem, p.340).

2.3. METODOLOGIA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A Metodologia investigação-ação (IA), embora não aprofundada, foi utilizada pela mestranda ao longo da sua prática em contexto educativo. Esta permite ao/à educador/a orientar a sua atividade e pensar na sua prática tendo em vista construir o seu conhecimento, através da investigação, enfrentando desafios e problemas do quotidiano, melhorando o ensino, desenvolvendo uma atitude crítica e indagatória, bem como a necessidade de transformar a sua prática e os ambientes de aprendizagem.

Para Máximo-Esteves (2008), investigação ação (IA) é considerada “uma forma de investigação social” (p.16), pois tem um papel preponderante na formação de profissionais reflexivos. Altrichter et al. (1996), consideram que investigação-ação “tem como finalidade apoiar os professores (...) para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adaptarem as inovações de forma reflectida” (Máximo-Esteves, 2008, p. 18).

A metodologia de IA, para alguns autores é vista como uma indagação da prática realizada pelo/a educador/a, com “a finalidade de melhorar sua prática educativa através de ciclos de ação e reflexão” (Latorre, 2008, p. 24). Elliot (1993), define IA, como um estudo/reflexão sobre ações humanas e situações sociais vivenciadas pelo/a educador/a e que lhe permitem diagnosticar e melhor compreender as questões que lhe são colocadas na sua prática diária (citado por Latorre, 2008). Para Kemmis (1984), a IA é vista “não só como uma ciência prática e moral, como também uma ciência crítica” (citado por Latorre, 2008, p. 24). Por seu lado, Lomax (1990), perspetiva IA, como uma intervenção, baseada numa investigação criteriosa, na prática profissional com vista a uma melhoria. E por fim, Bartolomé (1986), defende que investigação-ação é “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática” (idem).

Deste modo, para uma melhor compreensão, apresentam-se algumas características de investigação-ação, propostas por Kemmis e McTaggart (1998) sendo elas: participativa; colaborativa; cria comunidades autocríticas; um processo sistemático de aprendizagem; induz a teorizar sobre a prática; submete a prova de práticas, das ideias e das suposições; implica registar, reunir, analisar

nossos próprios juízos, reações e impressões; um processo político; realiza análises críticas das situações; procede progressivamente a mudanças mais amplas e começa com pequenos ciclos de planificação, ação, observação e reflexão (Latorre, 2008). Assim, remete-se para a última característica, atrás mencionada, uma vez que estas fases constituem o processo de investigação-ação.

John Dewey (1989), intelectual e profundamente empenhado em áreas como Psicologia, Filosofia e Pedagogia, é considerado como um dos autores mais importantes do século XX. Ao longo da sua vida assumiu, também, um papel importante na educação, defendendo a investigação científica, “cujo impacto e importância fazia depender do envolvimento dos professores nesse processo” (citado por Máximo-Esteves, 2008: p. 25). O pensamento reflexivo é apresentado como o meio de alcançar o progresso material e social. Do seu pensamento e, por se aproximarem das noções preliminares de IA, destacam-se as seguintes características: conceito de noção de interação, “fulcral no papel do ambiente (...) nas condições de aprendizagem” e a importância do pensamento reflexivo “no desenvolvimento da mente e dos modos de ação” (citado por Máximo-Esteves, 2008: p. 26). Dewey (1989), considera que a essência do pensamento reflexivo consiste “num exame activo, persistente e cuidadoso de toda a crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos fundamentos que a sustentam e das conclusões para as quais tende” (citado por Máximo-Esteves, 2008, p: 26). Kurt Lewin (1946), lança “as bases para a conceptualização da investigação-ação” (citado por Máximo-Esteves, 2008: p. 29), sendo posteriormente seguido por outros autores, sendo inquestionável a influência que vão exercer. Lewin (1946) descreve a investigação-ação como ciclos de ação reflexiva, com os seguintes passos: “planificação, ação e avaliação da ação” (citado por Latorre, 2008: p. 35). Kemmis (1989), apoiando-se no modelo do autor anterior, organiza as suas fases, como estando interrelacionadas: “planificação, ação, observação e reflexão” (idem). Já no modelo de Elliot (1993) aparecem as seguintes fases: “elaborar um plano, coloca-lo em prática e avaliá-lo; retificar o plano, colocá-lo em prática e avaliá-lo, e assim sucessivamente” (citado por Latorre, 2008: p. 36). Por fim, surge o modelo de Whitehead (1989), que propõe: “sentir ou experimentar um problema, imaginar a solução do mesmo, colocar em prática a solução imaginada, avaliar os resultados das ações realizadas e modificar a prática à luz dos resultados” (idem., p. 38). Silva,

Marques, Mata e Rosa (2016), em prol da intencionalidade educativa, referem que ao constituírem etapas, ligada entre si, se desenvolve um novo ciclo através da realização da ação: Observação/Registo – Planeamento – Avaliação/Reflexão.

Com isto, considera-se que IA, para além de ser de carácter cíclico, geralmente se transforma em espirais de ação, sob a forma dos diferentes modelos acima referidos.

Deste modo, a ação da mestranda incidiu em processos de observação e registo, pois

permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11).

A observação permitiu à mestranda tomar conhecimento dos acontecimentos forma direta, natural e espontânea, facultando-lhe a possibilidade de orientar a sua atividade de forma adequada e de melhor interpretar as ações e melhor compreender as crianças (Máximo-Esteves, 2008). À posteriori, ajuda o/a educador/a a “planejar novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 18). Daí que tenha orientado a sua prática tendo em vista uma observação participante, isto é “quando o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1994, p. 31). Além deste meio, a mestranda utilizou outros apoios, o recurso a notas de campo descritivas e reflexivas, sendo que estas foram registadas após a saída dos estágios, procurando fazê-lo “o mais rapidamente possível, enquanto a memória retém os pormenores e a vivacidade dos acontecimentos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Estas anotações deram origem ao diário de bordo com narrativas e interpretações acerca “da prática (...) [em que] os professores analisam, avaliam, constroem e reconstroem as suas perspetivas de melhoria da aula e de desenvolvimento pessoal” (Hobson, 2001; Cochran-Smith e Lytle, 2002, citado por Máximo-Esteves, 2008: p. 89). Para além destes instrumentos, foi possível uma análise dos grupos e das instituições através da leitura do seu Projeto Educativo, bem como do Projeto Curricular de salas.

A fim de complementar as observações e registos, a mestranda utilizou fotografias que lhe permitem documentar situações visuais, para depois serem

analisadas e reanalisadas (Máximo-Esteves, 2008). Latorre (2008), defende que a fotografia em contexto de educação pode funcionar “como janelas ao mundo da escola” (p.80), sendo usadas para comprovar e avaliar o que é visualizado. Vila e Carlo (2005), consideram que a fotografia é uma forma de observação, que “serve para analisar a situação (...) que podemos observar detalhes que durante as atividades podem ser negligenciadas” (p.42,43).

O/A educador/a, para conhecer melhor o seu grupo utiliza diferentes formas de registo. O tratamento, organização, estudo/análise que faz das diferentes formas de registo constituem a documentação pedagógica “que apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 14). Observamos a ação para poder refletir sobre o que descobrimos e mobilizar na nossa ação educativa, uma vez que a observação é uma reação da ação (Latorre, 2008).

A planificação teve por base todo o processo registado através da observação, bem como dos dados recolhidos pela mestrandia a partir das necessidades, interesses e sugestões do grupo. A planificação está ligada à ideia de previsão dos acontecimentos, da ação e antecipação dos mesmos, o que vai orientar o profissional na definição das intenções educativas. Trata-se de um instrumento imprescindível para a gestão do tempo, que incide sobre a realidade, e está sujeita a alterações, mediante os interesses e necessidades das crianças. O processo de planificação acarreta uma análise rigorosa, uma vez que implica uma larga dedicação em termos de observação, trabalho, reflexão, investigação e tempo para que esta seja realizada de modo a fazer sentido (Diogo, 2010). O planeamento da ação desafia o/a educador/a a indagar sobre o que as crianças experienciaram, vivenciaram e aprenderam e permite, também, inferir se o resultado correspondeu ao pretendido para posteriormente ser objeto de avaliação. No entanto, há sempre a possibilidade de alterar a planificação e adaptá-la a novas realidades, colmatando quaisquer lacunas (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

O processo de avaliação/reflexão deve ser visto como uma forma de orientação, tanto para o/a educador/a como para o grupo de crianças, dando-lhes a possibilidade de reformular a sua forma de agir (Diogo, 2010). A avaliação é considerada “como forma de conhecimento direcionada para a ação” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 15), sendo esta também entendida como uma aprendizagem. Deste modo, a opinião da criança deve ser tida em conta, deve

ser ouvida e valorizada, tendo ela um papel ativo na aprendizagem. Assim, a criança deve ter consciência dos seus progressos, bem como do que poderá melhorar e do modo como pode ultrapassar as suas dificuldades. É função do/a educador/a criar condições para que haja participação. A existência da partilha entre educador/a e a criança permite o confronto com diferentes opiniões, originando um processo mais rico e reflexivo (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Envolver a criança na planificação e avaliação permite que esta “tome consciência de si como aprendiz, desenvolva a curiosidade e o desejo de aprender” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16), bem como desenvolva a sua autonomia, como um ser ativo. Importa aqui ressaltar que os níveis de bem-estar e envolvimento da criança, proposto por Laevers, também estão muito presentes na avaliação. Segundo Araújo (2014), é através do processo de observação destes dois processos, o/a educador/a pode melhorar a sua prática “de observação e interpretação da experiência da criança” (p.108), promovendo o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas.

A reflexão é o cerne de todo o processo, o/a educador/a deve reavaliar sempre as suas ações durante todo o processo, em todos os cenários, tanto os que resultam e, principalmente os que não resultam. Dessa forma, a investigação e a reflexão na ação, sobre a ação, sobre a reflexão na ação, devem estar sempre presentes (Serrazina, 2002). A reflexão é o momento de extrair o significado dos dados, implicando uma elaboração conceptual dessa informação e um modo como expressá-la que torne possível a sua conservação e comunicação (Latorre, 2008).

Importa aqui salientar que as reuniões realizadas com a supervisora institucional e educadoras cooperantes foram fundamentais para a partilha de conhecimentos e saberes. A reflexão em conjunto potenciou um desenvolvimento do trabalho pedagógico porque, é no diálogo e na reflexão que o/a educador/a reconstrói as suas práticas (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

A metodologia de IA e o ciclo presente nas OCEPE, foram passos fulcrais para o caminho e orientação da mestrandia durante as ações educativas em contextos educativos. Pretendeu, de forma constante, estimular e promover a autonomia, a criatividade das crianças e, assim, contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo. Partindo destes pressupostos e porque os considera vitais, a

mestranda procurou concretizar todas as atividades planejadas de forma a atingir os objetivos propostos (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

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

O presente capítulo centra-se na descrição e análise, de forma reflexiva, das ações desenvolvidas pela mestranda, em ambos os contextos educativos. As atividades aqui apresentadas, consideradas as mais pertinentes, refletem os percursos percorridos, ao longo deste processo, pela mestranda e a evolução e empenhamento demonstrados durante as PES. Ao longo da sua formação, desenvolveu aptidões, que lhe permitiram aprofundar os seus conhecimentos e desenvolver competências ao nível da observação, planificação, ação e postura reflexiva, tendo como auxiliares os pressupostos teóricos e legais apresentados no capítulo I.

Em ambos os contextos educativos a mestranda teve a consciência que a criança é o cerne da aprendizagem, tal como referido no capítulo I, é construtora do seu conhecimento tendo voz no processo de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). É absolutamente necessário que às crianças seja dada a possibilidade de desenvolverem as suas diversas competências, fator essencial que “aprenda a aprender” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11). Por isso, a observação foi fundamental nas suas práticas educativas, em ambas as valências, pois através desta, planificou atividades e projetos adequados, partindo sempre dos interesses e necessidades das crianças, tendo em vista objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto). Foi através da observação e com os diálogos com as educadoras cooperantes que a mestranda conheceu melhor os grupos, reconhecendo interesses, necessidades e aprendizagens. Para que tudo isto fosse possível a mestranda recorreu a registos, como por exemplo notas de campo para, posteriormente, explanar em diários de bordo, e também, registos fotográficos para compreender e analisar todas as vivências/situações, expressões e diálogos das crianças. Estas observações e registos foram fundamentais para posteriores atividades planificadas, bem como para o desenvolvimento de ação educativa.

Em todas as planificações semanais a díade teve o cuidado de colocar uma nota em rodapé, deixando em aberto a possibilidade de as adaptar às circunstâncias do momento, isto é, de acordo com os interesses e necessidades das crianças (Apêndices B). Por isso, tiveram em conta “o desenvolvimento das crianças e do processo ensino-aprendizagem, os conhecimentos e competências de que as crianças são portadoras” (idem), sendo realizadas nas semanas posteriores à observação e com a colaboração das educadoras cooperantes de ambos os contextos. Nota-se que a mestranda foi progredindo na sua concretização, pois, inicialmente, sentia dificuldade em diferenciar objetivos e necessidades das crianças, nomeadamente em PES II. É de salientar que as planificações constituíram, também, momentos de reflexão, pois permitiram o diálogo com as educadoras cooperantes, ultrapassando, assim, situações menos confortáveis, superando medos, ansiedades e aprendendo a contornar obstáculos e lacunas. Todos estes elementos contribuíram para uma aprendizagem, bem como para assegurar uma prática pedagógica com qualidade.

Durante a PES I a mestranda utilizou, também, as experiências-chave de HighScope (Post & Hohmann, 2007), como elemento base na creche, tal como referido no capítulo I. E na PES II toda a planificação foi orientada pelas áreas e domínios apresentados nas OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Esta é constante no processo de aprendizagem, além de que permite verificar a evolução das crianças ao longo do tempo e, por isso, cabe ao/à educador tomar consciência da sua ação e intervenção, possibilitando-lhes ambientes “e os processos educativos adoptados, bem como o [seu] desenvolvimento e as [suas] aprendizagens” (Decreto-Lei nº 241/2001).

Para além de estarem descritas as ações realizadas em ambos os contextos é também fundamental fazer uma reflexão sobre essas ações, pois, conforme dito no capítulo anterior, a reflexão é o cerne de todo o processo. Trata-se de um exercício a repetir, durante todo o processo, em todos os cenários, tanto sobre os que resultam e, principalmente, sobre os que não resultam.

3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE CRECHE

Ao iniciar a sua formação, a mestranda sentiu alguma insegurança quanto ao contexto de creche, uma vez que não tinha, ainda, tido qualquer contacto com crianças desta faixa etária. No entanto, efetuou as suas práticas com base nas observações realizadas, sendo estas transversais e contínuas. Tal como refere Piaget é desde o nascimento até aos dois anos, que se situa o primeiro estágio de desenvolvimento cognitivo, designado por sensório-motor. Neste estágio, as crianças “aprendem através do desenvolvimento dos sentidos e das atividades motoras”, revelando curiosidade à medida que variam as suas ações (Papalia, Feldman, & Olds, 2007, p. 198). Com base no atrás referido e nas observações sobre os interesses e necessidades das crianças, a mestranda realizou uma atividade de expressão motora, em grande grupo na sala de atividades, onde as crianças realizaram explorações sensoriais através de tubos e enfiamentos (Apêndices D1.4.1). Para esta atividade, foram utilizados diversos materiais de exploração, tais como: variados tubos e latas de tamanhos e formas diferentes, revestidos com materiais e texturas sensoriais (fios de algodão; lixa; goma eva; papel; rolhas; esponja; tapete de relva sintética). Estes materiais foram construídos a pensar, não só na atividade, como também, no sentir através do tacto e texturas diferentes, uma vez que os bebés e crianças, “aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos” (Post & Hohmann, 2007, p. 22). Ainda Araújo (2013), salienta que “a escolha de materiais e o proporcionar experiências que apelem aos sentidos da criança” são fundamentais pois amplia as possibilidades de integração sensorial e aprendizagem, reconhecendo a competência da criança (p.38).

Desta forma a primeira atividade teve início quando a mestranda levou um saco com o material para a sala. As crianças, curiosas, começaram a aproximar-se, enquanto afixava os tubos na janela com velcro (já previamente colocado), sendo depois retirados por duas crianças. Uma vez que estas duas crianças tiveram esta iniciativa, a mestranda optou por colocar os restantes tubos no chão, permitindo, assim, as crianças explorar livremente os mesmos. Além destes, foram, ainda, colocados outros tubos na parede mas, com uma tampa que impedia a passagem de qualquer objeto. O grupo demonstrou grande interesse e motivação pela a atividade, por exemplo, na exploração dos tubos

afixados a L.S. colocou a bola de ping-pong e esta não saiu. Surpreendida com o resultado, repetiu diversas vezes, tentando, ainda, espreitar para perceber o que impedia a passagem da bola. Sem a criança notar, a mestrandia retirou a tampa e disse “L.S. volta a colocar a bola dentro do tubo!” e o P. sem hesitar, colocou-a e, desta vez, a bola saiu. A L.S. voltou a espreitar para ver o que tinha acontecido, enquanto o P. andava à procura da bola, uma vez que esta ao sair do tubo rebolou pelo chão da sala. A mestrandia voltou a colocar a tampa no tubo, sem as crianças se aperceberem e, desta vez, o P. como tinha a bola, colocou-a nesse mesmo tubo e a bola já não saiu. Como a bola não saiu o P. olhou para o chão e a L.S. surpreendida olhou para a formanda que, de imediato, perguntou “Porque é que a bola não sai?” e a L.S. encolheu os ombros voltando a espreitar o tubo, retirando ao mesmo tempo a bola e permanecendo com ela na mão. Nesse momento, P. continuava, também, a procurar a bola, sendo-lhe perguntado “P. encontraste a bola?” e este respondeu “Não”. Nesse momento a L.S. dá a bola ao P. e, para surpresa das crianças, a mestrandia explica que se tratava de uma tampa que não deixava a bola sair. Estas duas crianças voltaram a colocar a bola no tubo e a bola já saiu. O P. pegou na tampa que tinha na mão e tentou colocar em baixo, onde inicialmente estava mas, como não conseguiu, pediu para experimentar no buraco de cima. A criança conseguiu, com sucesso fazê-lo. De seguida, L.S. tentou fazer o mesmo e, após algumas tentativas teve sucesso. A estas duas crianças D.F.1 juntou-se à brincadeira (Apêndice D1.4: Imagens 8,9,10). Estas revelaram-se importantes na resolução do problema, pois permitiram encontrar a melhor maneira de atingir o objetivo (Papalia, Feldman, & Olds, 2007).

Numa outra observação a mestrandia verificou que H.S., sentado no meio da sala, estava muito envolvido com uma lata pequena, na qual a criança, sem se aperceber com o que se passava à volta, enfiava os limpa-cachimbos nos buracos. Posteriormente, pegava nas espátulas de madeira e colocava-as também dentro da lata.

Mais tarde, a M.V. pegou num tubo aleatoriamente, e começou a espreitar para dentro deste, dizendo “Tá escuro.”, enquanto a L.S. baixando tentou ver quem estava do outro lado. Posto isto, a M.V. pegou noutra tubo, com o formato mais direito, espreitou para dentro e disse: “Olá” virada para os amigos (Apêndices D1.4: Imagens 15, 16).

Depois destes episódios, o P., sentado no chão com dois rolos coloridos em cada pulso, abanava-os (Apêndice D1.4: Imagem 11). Mais tarde, o D.F.1 pegou num tubo e colocou a bola dentro, a M.C., como estava perto, viu a bola a sair e pegou nela. Aí a M.C. deu a bola ao D.F.1 para que este voltasse a repetir e para que a M.C. visse como a bola tinha saído daquele buraco. Nesta segunda tentativa a M.C. pegou na bola e fez o gesto de que pretendia ser ela a colocar a bola no tubo.

Foi possível observar que a A.S. estava num canto da sala, envolvida com tubos coloridos de papel higiénico. A criança T. estava a manusear os limpa-cachimbos, ao mesmo tempo que os colocava no buraco da lata (Apêndice D1.4: Imagem 20).

Com esta atividade foi possível compreender que as crianças estavam, de uma maneira ou de outra, envolvidas, mantendo o contacto com os diversos materiais, com diversas texturas e também criando relações adulto-criança e criança-criança. No entanto, a mestranda admite que, numa próxima atividade, não colocaria tantos materiais, principalmente os tubos coloridos de papel higiénico cortados em tiras pequenas e os limpa-cachimbos. Foi observado que, principalmente nos tubos de papel higiénico, a dada altura as crianças, devido à densidade de material, calcavam os mesmos.

Esta atividade pretendia desenvolver ao nível das experiências-chave de HighScope: Sentido de Si Próprio (expressar iniciativa; resolver os problemas com que se depara ao explorar ou brincar; fazer coisas por si próprio); Relações Sociais (estabelecer vinculação com a educadora responsável; estabelecer relações com os outros adultos; criar relações com os pares; expressar emoções); Representação Criativa (imitar e brincar ao “faz de conta”; explorar materiais de construção e de expressão artística); Movimento (movimentar partes do corpo; movimentar objetos); Comunicação e Linguagem (ouvir e responder; comunicar não-verbalmente; participar na comunicação dar-e-receber; comunicar verbalmente); Explorar Objetos (explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz); Noção Precoce da Quantidade e de Número (experimentar “mais”; experimentar a correspondência de “um para um”); Espaço (explorar e reparar na localização dos objetos; observar pessoas e coisas sob várias perspetivas; encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora; desmontar coisas e juntá-las de novo); e Tempo (repetir uma ação para fazer com que algo

volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito) (Post & Hohmann, 2007).

Outra atividade, surgiu em articulação com a unidade curricular (UC) Matemática na Educação de Infância (Apêndices D1.4.2). Esta atividade, como forma de iniciação à matemática, pretendeu desenvolver o raciocínio matemático e sentido de número. No seguimento disto, a díade convidou a família a participar tanto na escolha de receita saudável (tendo sempre em consideração parâmetros a seguir relativamente à segurança alimentar) e realização da mesma. Seguiu-se, conjuntamente com a educadora cooperante, a escolha de uma receita de “Bolachas de Aveia” e ingredientes a utilizar.

Iniciou-se a atividade, em grande grupo, na sala de atividades, tendo a educadora cooperante explicado a razão pela qual a família estava presente naquele dia. A leitura do livro “O meu avô” de Manuela Bacelar funcionou como fio condutor à atividade. Smole (1998), clarifica que estabelecer “conexão matemática com a literatura infantil proporciona um momento para aprender novos conceitos ou utilizar os já aprendidos” (p.74). Durante esta a ação a mestranda foi dando ênfase e expressividade à história, com o livro virado para as crianças, para que vissem as imagens à medida que a ia contando. As crianças ouviam de forma pacífica e com a máxima atenção. Aproveitando algumas imagens e como forma de participação das mesmas na leitura, foi colocando questões sobre os animais que o avô tinha no seu quintal e a M.V. respondeu “O coelho, o galo” e, ao mesmo tempo que a criança refere o nome do galo o H.M. faz o som deste animal. “Boa, H.M. o galo faz córocóco”, no virar da página a mestranda indagou o que é que os animais estavam a fazer e a M.V. disse: “O gato a caçar o rato”, e perante a pergunta, porque caçavam os ratos, a criança disse “Para não comer o bolo”. Segundo a história, o menino acaba por dizer que o avô é pasteleiro e que ajudava o avô a fazer bolos. Este momento serviu para informar que naquela manhã iríamos fazer bolachas de aveia.

O grupo foi para a sala de refeições a fim de confeccionar as bolachas de aveia. Esta estava devidamente preparada. A díade manteve as mesas separadas, para que cada adulto, pudesse auxiliar na tarefa. Para uma melhor gestão do grupo, criaram-se três subgrupos. Numa primeira fase da atividade, a mestranda apresentou os ingredientes. Em primeiro lugar a aveia, colocando pequenos montinhos à frente das crianças, para que a pudessem sentir ou ingerir. Foi fácil perceber que as mães que estavam presentes auxiliavam na exploração, dizendo

que podiam provar, ao que as crianças se mostravam recetivas (apesar de já o conhecerem) (Apêndices D1.4.2: Imagens 21, 22, 23, 24). Finda a exploração, a mestranda colocou duas bananas em cada uma das mesas, já previamente cortadas na ponta para facilitar o processo. Cada criança à vez descascou a banana retirando bocados de casca, tendo-lhes sido permitido comer algumas rodela. O L.G. queria mais: “Mais futa”, ao que lhe foi explicado que se comessemos toda a fruta não conseguiríamos fazer as bolachas de aveia. Com o intuito de dar continuidade à tarefa proposta, foi dada a possibilidade às crianças de, com a ajuda de um garfo, esmagarem as bananas, para, depois lhes ser adicionado azeite (Apêndices D1.4.2: Imagem 25, 27, 28, 29,30).

A mestranda, no sentido de chamar a atenção das crianças para este novo elemento, colocou, nas suas mesas, uma pequena porção do mesmo, incentivando-as a explorar e sentir a sua textura e, até mesmo, a provar. Perante o interesse patenteado foi sugerido, por uma mãe, a uma criança: “Toca”, quando esta sentiu o azeite, a mãe disse “É macio e líquido, podes provar”. Enquanto decorria este processo o H.S., observava atentamente, receoso, não ousava fazer o mesmo. A mestranda compreendendo o que se estava a passar, incentivou-a e ajudou-o a ultrapassar a sua hesitação.

Passou-se, de seguida, ao último ingrediente: a canela, tendo as crianças tido a oportunidade, de não só a cheirar, mas também de a saborear (Apêndices D1.4.2: Imagem 26). Depois da apresentação dos ingredientes foi explicado que a aveia tinha de ser triturada. Terminada esta operação, as crianças puderam perceber o sentir, elas próprias, através do tacto, a diferença existente entre a aveia antes e depois de triturada. A mestranda colocou num recipiente no meio de uma mesa, para que as crianças pudessem acompanhar esta nova fase do processo, tendo-lhes sido dito e mostrado que estavam a respeitar a receita. Depois de ter apresentado os ingredientes, a mestranda, conjuntamente com as crianças, deram continuidade à atividade. Agora, pretendia-se que tivessem contacto com a noção de “quantidade”. Por isso, aquela foi subdividida em quatro etapas. Na primeira, a mestranda colocou, duas chávenas de aveia no recipiente, tendo, depois, mudado para outra mesa e, aí, adicionou duas colheres de sopa de azeite.

Passou, de seguida, para a terceira mesa, onde juntou à mistura já obtida uma colher de canela e, finalmente, numa quarta mesa, acrescentou a banana triturada. Algumas crianças mostravam novamente, interesse em comer a fruta.

Misturando todos os ingredientes a mestranda percorreu as mesas, para que fosse possível participarem ativamente neste processo, à exceção do D.F.1 que, em vez de mexer, queria provar. No final, as crianças provaram a mistura.

De seguida, mostrou-se às crianças como fazer bolinhas com a mistura para, posteriormente, serem colocadas em tabuleiros, tendo algumas tentado comer, em vez de realizarem a tarefa proposta.

É de salientar que todas as crianças estiveram envolvidas na atividade, manuseando, explorando e degustando os ingredientes, revelando interesse em provar todos os ingredientes, notando-se, assim, uma satisfação na realização da ação e exploração dos ingredientes. Notou-se por parte das crianças um grande envolvimento, mostrando-se absorvidas pela atividade, e sentindo-se desafiadas pela exploração.

Com esta atividade foi possível trabalhar matemática, de forma holística, recorrendo a situações do quotidiano, de forma integrada e com significado, uma vez que “as crianças aprendem mais efetivamente quando se envolvem ativamente nas atividades” (Katz, 1999, citado por Maia, 2008: p. 56). Deste modo, a mestranda tem consciência de que a criança só adquire conhecimento através das vivências e de ações que ajudam a um desenvolvimento de forma natural. Por outras palavras, deve permitir a exploração de materiais de forma livre; dar a possibilidade a um bom desenvolvimento, sem tempo determinado; disfrutar de como cada criança descobre esses materiais, apresentar os materiais mantendo uma forma lógica e incentivar a criança a experimentar diferentes desafios (Vila & Cardo, 2005). Para além disso, o envolvimento da família, nesta atividade, foi crucial pois, para além de haver comunicação, criou-se um vínculo de confiança entre a mesma e a díade, tendo as crianças aproveitado mais da atividade, enriquecendo-as (idem).

No que concerne às experiências-chave, esta atividade pretendia desenvolver: Sentido de Si Próprio (expressar iniciativa; resolver os problemas com que se depara ao explorar ou brincar; fazer coisas por si próprio); Relações Sociais (estabelecer vinculação com a educadora responsável; estabelecer relações com os outros adultos; criar relações com os pares; expressar emoções); Movimento (movimentar partes do corpo; movimentar objetos); Comunicação e Linguagem (ouvir e responder; comunicar não-verbalmente; participar na comunicação dar-e-receber; comunicar verbalmente; apreciar histórias, lengalengas e canções); Explorar Objetos (explorar objetos com as mãos, pés, boca,

olhos, ouvidos e nariz); Noção Precoce da Quantidade e de Número (experimental “mais”; experimental a correspondência de “um para um”); e Espaço (explorar e reparar na localização dos objetos; observar pessoas e coisas sob várias perspetivas; encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora; desmontar coisas e juntá-las de novo) (Post & Hohmann, 2007).

A atividade seguinte, “Horta Pedagógica”, surgiu da necessidade evidenciada pelas crianças de contactarem diretamente com a natureza, nomeadamente a terra e algumas plantas suculentas. Um outro objetivo, não menos importante, era a ornamentação do espaço, tornando-o mais apelativo e rico. Antes de propor a atividade a mestrandas, realizou uma pequena pesquisa sobre plantas resistentes ao sol e que não fossem passíveis de causar qualquer problema às crianças. A escolha recaiu em plantas fáceis de cuidar e resistentes.

Antes de realizar a atividade, a mestrandas preparou o espaço exterior, colocando uma mesa para que as crianças não se dispersassem, pois trata-se de um lugar com muitas distrações. Depois, colocou um pano por cima das plantas para que suscitasse o efeito surpresa. Posteriormente, dividiu o grupo para que fosse fácil a concretização da atividade. Fez o acolhimento, cantou os Bons dias, lançando bolas de sabão, momento que fazia parte da rotina das crianças. De seguida, levou o pequeno grupo para o exterior. Quando as crianças chegaram ao pátio o D.F.1 viu tudo preparado para atividade de plantação e antecipou-se, sentando-se sem que algo lhe tivesse sido dito. Este facto é importante, porque a criança ao ver tudo preparado para uma atividade, centrou-se nos materiais sem se distrair com o pátio.

As crianças que o acompanhavam, imitaram-no, enquanto a mestrandas colocava as batas descartáveis e alguns aventais apropriados. As plantas, cobertas por um pano estavam sobre a mesa e a A.S. tentava espreitar. Após ter colocado os aventais, as crianças foram questionadas sobre o que poderia estar debaixo do pano e a L.S. fez o gesto com os ombros, como se não soubesse a resposta. A primeira planta a ser retirada foi a alfavema, a A.S. abriu a boca e a mestrandas disse “É alfavema, pega A.S.” e a criança pegou na planta explorou um pouco, levou até ao nariz, retirando de imediato e passando para a M.L. Mas esta criança rejeitou, optando por apenas observar. O D.F.1 explorou, cheirou por algum tempo, depois pegou perto da raiz e olhou, aí a mestrandas referiu que a alfavema tem raiz para se poder alimentar. Uma outra pegou na alfavema e pousou-a de imediato. Para além desta planta, foi também apresentada uma

suculenta que era familiar às crianças, pois encontrava-se na sala. A A.S. pegou na planta rodou-a e acabou por meter à boca, aí foi-lhe dito: “As plantas e a terra não são para colocar na boca”; o D.F.1 balançava o corpo, demonstrando o seu entusiasmo e euforia para pegar na planta. A M.L. chorava abanando a cabeça: “Não queres pegar tudo bem, pegas quando quiseres”, a educadora ficou perto da criança para ela acalmar. A H.M., ao constatar que a planta possuía folhas redondas, pegou na folha e rodou com os dedos: “Essa planta tem folhas redondas”. Ao pousar, a L.S. disse “Mais”, e foi-lhe dada a possibilidade da criança levantar a toalha e retirar a aloé vera “filhote”. Fazendo suspense, a mestrandia disse: “Oh esta planta é pequena, é o filho do aloé vera”, e continuando com este jogo, mostrou-lhes uma folha maior “Olha este é grande é como ficam quando são crescidos”, partindo em seguida aos poucos a aloé vera grande para as crianças a sentirem e explorarem. O D.F.1, ao pegar sentiu a seiva peganhenta e levou-a à boca. Embora houvesse sempre o cuidado de não que as colocassem na boca, foi quase impossível evitar que o fizessem. Após a apresentação das plantas a mestrandia disse: “Agora precisamos de terra porque esta contém alimento e nutrientes para alimentar as plantas”. Colocou um pouco de terra à frente de cada criança e estas começaram a explorar. Um pequeno grupo colocou na boca uma pequena porção, tendo-lhes sido repetido que a terra não é para comer. A L.M. levou as mãos à cara e sujou-a com terra, mais precisamente nas bochechas. Foi possível perceber que as crianças estavam muito envolvidas com estes elementos, sentindo-se à vontade (Apêndices D.1.4.3: Imagens 31, 32, 33, 34, 35, 36).

Depois do tempo considerado para a exploração foram apresentados os vasos (caixas reutilizadas, já previamente decoradas e com os devidos furos para a saída da água), explicado que teríamos de colocar a terra dentro da caixa, para depois colocar a planta e regar. Porém, antes de tudo isto, as crianças L.S. e D.F.1 anteciparam-se: “Boa. A terra é para colocar dentro da caixa. Vamos encher para a planta ter muito alimento”. A A.S. pegou na pá enchendo-a com terra e colocando-a dentro da caixa. Depois de todas as crianças repetirem esta atividade, foi-lhes proposto que enchessem uma outra para plantar a alfazema (Apêndices D.1.4.3: Imagens 37, 38, 39).

Enquanto se enchia a caixa, com o auxílio da pá, efetuava-se a contagem, no sentido de incentivar as crianças a fazerem o mesmo. A L.S tomou a iniciativa, sendo, de imediato, imitada pelas outras. Quando a caixa já continha a

quantidade de terra necessária, a A.S. escolheu a alface e colocou-a num buraco feito previamente, com ajuda da L.S. Então foi-lhe dito para, depois, cobrir a raiz da planta com terra. Após a planta estar coberta, fomos encher com água num pequeno regador para que cada criança regasse a planta. Finalizada a plantação a L.S. e a A.S. esfregaram as mãos para retirar a terra.

Este processo foi-se repetindo com outras crianças, desejosas de brincar com a terra e de participarem, ativamente, nesta tarefa que lhes não era familiar. Assim, a planta suculenta e a aloé vera foram colocadas nos respetivos vasos. É de referir ainda que uma criança disse: “Agora falta dar de beber às plantas”. Esta afirmação foi elogiada pela mestrande. Foi notório que a A.S., L.S. e o D.F.1, que tinham iniciado a atividade mostraram interesse em retomá-la, ajudando a colocar as restantes plantas na terra, bem como no processo da rega. Após esse dia, as crianças começaram a demonstrar interesse em regá-las todos os dias (Apêndices D.1.4.3: Imagens 40, 41, 42, 43,45, 46).

Com esta atividade foi possível verificar que as crianças estavam envolvidas, mostrando sinais de motivação, para além da exploração direta com materiais naturais e recicláveis. Nota-se que algumas crianças já revelavam iniciativa no processo de plantação e de rega. Esta atividade, por ter ocorrido no exterior, surgiu como uma estratégia, pois o/a educador/a deve proporcionar um ambiente “como se fosse palco para criar situações e novos recursos” (Vila & Cardo, 2005, p. 38).

Além, disso, enriqueceu o espaço exterior, “espaço privilegiado para a experimentação e aprendizagem” (Araújo, 2013, p. 40) (Apêndices D.1.4.3: Imagens 44).

No que diz respeito às experiências-chave a atividade pretendia desenvolver: Sentido de Si Próprio (expressar iniciativa; resolver os problemas com que se depara ao explorar ou brincar; fazer coisas por si próprio); Relações Sociais (estabelecer vinculação com a educadora responsável; estabelecer relações com os outros adultos; criar relações com os pares; expressar emoções); Representação Criativa (imitar e brincar ao “faz de conta”); Movimento (movimentar partes do corpo; movimentar objetos); Comunicação e Linguagem (ouvir e responder; comunicar não-verbalmente; participar na comunicação dar-e-receber; comunicar verbalmente); Explorar Objetos (explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz); Noção Precoce da Quantidade e de Número (experimentar “mais”; experimentar a correspondência de “um

para um”); Espaço (explorar e reparar na localização dos objetos; observar pessoas e coisas sob várias perspectivas; encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora; desmontar coisas e juntá-las de novo); e Conhecimento do Mundo (Post & Hohmann, 2007).

Como referido no capítulo I, a mestranda selecionou a atividade do Cesto dos Tesouros, proposto por Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006) ((Apêndices D.1.4.4). Seguindo as indicações destas autoras, relativamente à escolha dos materiais, optou por aqueles que oferecem uma multiplicidade de sensações, através dos sentidos (Goldschmied & Jackson, 2006). De acordo com a proposta inicial das autoras, o grupo foi dividido em pequenos grupos, mais precisamente, três crianças foram, então, escolhidas para concretizarem esta atividade na sala de refeições, ou seja, explorarem os materiais, ficando as restantes na sala de atividades. É de salientar que todas as crianças tiveram oportunidade de se envolver nesta proposta.

A mestranda colocou o máximo de materiais no cesto e, seguindo as recomendações de Goldschmied e Jackson (2007), utilizou os seguintes: objetos naturais (conchas, pedaços de esponja, rolhas de tamanho grande); objetos feitos de materiais naturais (bola de fios de lã, escova de sapatos, pincel para a barba); objetos de madeira (aros de cortina, colher, espátula, xícara de café); objetos de metal (colheres de vários tamanhos, copo grande de metal, escova para limpar garrafas, espremedor de alho, forminhas, molho de chaves, batedor de ovos); objetos feitos de couro, textéis, borracha e pele (bola de ténis, bonequinha de retalhos, saco de pano contendo lavanda, alecrim, cravos-da-índia, ursinho de pelúcia); papel, papelão (caderno de espiral).

A A.S, ao entrar na sala, começou a pegar nos materiais, enquanto que a M.L apenas observava. A A.S ao ver forminhas pegou nelas e começou a sua exploração livre, sentando-se num canto, demonstrando interesse por objetos de cozinha. A.S, ao ver a rolha pegou nela e colocou-a dentro da forma, colocando-a posteriormente, na boca. Sabe-se que “as atividades exploratórias pela boca são tão importantes quanto a visão” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 123). Passado algum tempo, a A.S levantou-se, indo ao encontro do cesto e pegou em conchas colocando-as dentro das forminhas que segurava nas mãos (Apêndices D.1.4.4: Imagens 47).

A A.S, pegou numa esponja, sentiu, cheirou e depois largou no chão, voltando a sua atenção para uma boneca de retalhos, ao mesmo tempo que mantinha as

formas na mão, pegou na boneca e sentou-se. Com as formas, pegou numa colher média e colocou-a na boca, como se estivesse a jogar ao “faz de conta”, jogo de que tanto gosta, como refere a mãe na agenda. A criança M.L manteve-se por algum tempo apenas em observação, ao mesmo tempo visualizando o restante material no cesto. Passado algum tempo, pegou em forminhas para brincar “faz de conta”. D.F.1 pegou no espremedor de alho e começou a explorar, abrindo e fechando o utensílio, espreitando pelos buracinhos. Simultaneamente, pegou na escova de sapatos passando a mão por cima dos pêlos. Depois pegou no pincel da barba, colocou-o no seu cabelo, fazendo o movimento para cima e para baixo, virou os pêlos para si e tentando ver algo, passou a sua mão por cima deste para o sentir. Nesse instante a mestranda questionou “É fofinho?” e a criança acenou com a cabeça, dizendo que sim. A C. ainda na sua exploração do “faz de conta” pegou na colher de pau e colocou na boca, por algum tempo, sugando, trincando e tomando o gosto da madeira (Apêndices D.1.4.4: Imagens 48, 49, 50, 51, 52, 53).

A O. veio para a sala com um boneco de plástico e com uma camisola da mãe para se sentir segura, não o querendo largar. Após algum tempo, deixou o seu boneco e pegou num saco que continha cravos-da-índia, manuseou-o, abriu, espreitou, uma vez que estes tinham um cheiro um pouco intenso a criança não precisou de os levar ao nariz para sentir o cheiro, fez então uma cara estranha como se não gostasse do cheiro. Colocou-o, assim, no chão pegando noutro saco que continha alecrim, levando-o também ao nariz, mostrando maior curiosidade e menos desconforto com o seu cheiro. Depois de deixar este saco pegou no peluche fazendo carícias e mantendo-o no seu colo, juntamente com o seu boneco. Mais tarde, reparou no molho de chaves, pegou nele produzindo som ao chocalhá-las.

A A.S, foi a criança que demonstrou mais iniciativa, envolvendo-se completamente na atividade de exploração, mantendo-se do início ao fim. A O. levantou-se e do outro lado do cesto viu, no chão, um caderno espiral, ficando a folhear o mesmo, e arrancar algumas folhas. Durante algum tempo a O. demonstrou que queria regressar, o que lhe foi permitido. As crianças A.S e H.S. estavam envolvidas na brincadeira “faz de conta” (Apêndices D.1.4.4: Imagens 54, 55, 56, 57, 58).

Esta exploração, altamente significativa, permitiu observar, sem qualquer intervenção, o envolvimento das crianças com os materiais. Este processo de

exploração decorreu durante algum tempo e, mesmo as menos motivadas inicialmente, acabaram por se envolverem ativamente explorando, escolhendo os materiais, manuseando, cheirando, sentindo e ouvindo. Envolver os sentidos nas atividades é crucial, visto que as crianças durante as mesmas recolhem uma quantidade de informação partindo das suas ações, conjuntamente com os materiais. Ferland (2006), considera que “os sentidos são aberturas para o mundo” (p.43). Post e Hohmann (2007), salientam ainda que “através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções, [as crianças] são capazes de construir conhecimento” (p.23). Cabe, assim, ao/a educador/a proporcionar e criar situações desafiantes, sempre com base na experiência para interpretar o mundo (Post & Hohmann, 2007).

No que concerne às experiências-chave a atividade pretendia desenvolver: Sentido de Si Próprio (expressar iniciativa; resolver os problemas com que se depara ao explorar ou brincar; fazer coisas por si próprio); Relações Sociais (estabelecer vinculação com a educadora responsável; estabelecer relações com os outros adultos; criar relações com os pares; expressar emoções); Representação Criativa (imitar e brincar ao “faz de conta”; explorar materiais de construção e de expressão artística); Movimento (movimentar partes do corpo; movimentar objetos); Comunicação e Linguagem (ouvir e responder; comunicar não-verbalmente; participar na comunicação dar-e-receber; comunicar verbalmente); Explorar Objetos (explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz); Noção Precoce da Quantidade e de Número (experimentar “mais”; experimentar a correspondência de “um para um”); Espaço (explorar e reparar na localização dos objetos; observar pessoas e coisas sob várias perspetivas; encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora; desmontar coisas e juntá-las de novo); e Tempo (repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito) (Post & Hohmann, 2007).

Estas atividades fizeram com que a mestrandia refletisse, de forma gradual, patenteando momentos de constante evolução e aprendizagem. A partilha e reflexão das atividades, realizada em conjunto com o par pedagógico e educadora cooperante, fizeram com que com que tivesse o conhecimento de pontos a ponderar antes de partir para uma atividade, materiais a utilizar, organização do tempo e a gestão do grupo. Tudo era pensado ao pormenor, com base nas necessidades e interesses das crianças como foco principal, para além de criar

ambientes confortáveis, seguros e responsivos sendo estes organizados e flexíveis. Deste modo, a ação do/a educador/a centrou-se nas experiências-chave de HighScope. A organização das rotinas esteve sempre presente nas atividades, uma vez que estas são fundamentais e previsíveis para todas as crianças, uma vez que promovem “sentimentos de segurança, continuidade e controlo” (Araújo, 2013, p. 42).

A mestranda também percebeu que as relações são cruciais, pois são uma “forma de parceria”, considerando que estas “têm um valor profundo no desenvolvimento integral da criança” através da confiança e de apoio (Post & Hohmann, 2007, p. 73; Fochi, Cavalheiro, & Drechsler, 2016, p. 298). Tendo como base, o respeito, o ritmo e o estilo de cada criança, o/a educador/a deve estar particularmente atento/a à comunicação não verbal, pois é através destes sinais que consegue verificar o seu manifesto bem-estar e a compreensão dos níveis de desenvolvimento, que “lhes [permitem] funcionar como aprendizes activos, e partilhem o controlo com elas” (Post & Hohmann, 2007; Hohmann & Weikart, 2011, p. 603). O adulto para ter uma boa relação, deve ser sensível às necessidades, com uma atuação de qualidade, bem como a capacidade para dar resposta às crianças, de forma apropriada originando, a sua confiança (Ferland, 2006). Por este motivo, a mestranda concluiu que é necessário manter um ambiente calmo e tranquilo tanto para a profissional, como para o grupo, uma vez que o acalmar, cria “um clima estimulante e salutar para todos” (Lézine, 1982, p. 156). Araújo (2013), caracteriza as interações como uma dimensão vital da pedagogia, pois o/a educador/a responsável “representa uma âncora para a criança que, no âmbito de uma relação próxima, de confiança e de afeto, poderá mais facilmente encetar processos de exploração e descoberta, sentir-se mais tranquilizada, orientada e cuidada ” (p.51).

3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No que concerne ao contexto de educação pré-escolar, a mestranda já tinha uma larga experiência, e por esse motivo este contexto não era novidade.

Contudo revelou-se desafiante quando lhe foi proposto, pela supervisora, criar um projeto tendo por base os interesses vivenciados pelas crianças.

Tal como na PES I, o processo de observação durante a PES II tornou possível constatar que as crianças estavam a construir uma árvore na sala, com a colaboração da educadora cooperante. Foram colocadas questões às crianças sobre o que as árvores continham para além das folhas que já tinham criado. Então A.J disse: “As árvores têm ninhos”, com base nesta resposta, a mestranda propôs a atividade de construir ninhos para a árvore. Mais tarde, e dando corpo à sugestão de A.J, a mestranda continuou a explorar os conhecimentos das crianças sobre o tema, inquirindo-as sobre os elementos a encontrar nas árvores. A.J referiu “Ninhos”, ao que lhe foi perguntado “Como são feitos os ninhos?” e a M. respondeu “Paus”, “Boa M., para além dos paus são feitos de mais alguma coisa?”, e o A. disse “Folhas”, “Boa A., mais algum elemento?”, não obtendo resposta a mestranda perguntou “Como é que os pássaros conseguem que o ninho ficasse forte e sem se desmanchar?”, e a M.M. “Cola”, a mestranda disse “Para os nossos ninhos podemos colocar cola e como é que os pássaros conseguem juntar? Que elemento da natureza usam?” e o A. “Terra”, “Boa A., utilizam lama para juntar os paus e as folhas”. Este diálogo foi importante, pois permitiu que as crianças desenvolvessem o seu pensamento através da sua observação, do seu conhecimento, bem como lhes deu oportunidades de escolha. De seguida, apresentou-lhes alguns materiais: copos de iogurte grego para a base, caruma (tendo-lhes permitido explorar), folhas recolhidas no exterior pelas crianças e a cola (Apêndices D.2.4.1: Imagem 66, 67). Quando regressaram, a mestranda dividiu o grupo para a realização do ninho, colocou a caruma e as folhas no centro da mesa para que estivessem ao alcance das crianças. A.J e a M. por iniciativa própria, sentaram-se à mesa e autonomamente começaram a escolher as folhas (Apêndices D.2.4.1: Imagem 68, 69). As crianças colocaram cola no recipiente de iogurte tendo-lhes sido dada liberdade de decidirem como realizar os seus ninhos. Inicialmente, a M. estava apenas a observar e após algum tempo iniciou afincadamente a sua atividade. A M.M estava tão entusiasmada que quando estava a colocar as folhas e a caruma dizia “O meu ninho vai ficar muito bonito”, a R. e a T., duas crianças mais pequenas ajudavam uma a outra na realização do ninho (Apêndices D.2.4.1: Imagem 70, 71, 72, 73, 74). É de salientar que a mestranda deu liberdade para a realização da atividade, sem qualquer orientação. As crianças tiveram a

iniciativa da colagem dos materiais e da decoração. No final, a M.M e A.J, elas próprias, colocaram os ninhos nas árvores. Posteriormente, as restantes crianças escolheram o local onde queriam colocar os ninhos e, assim, o fizeram (Apêndices D.2.4.1: Imagem 75). Algumas, como não alcançavam o ramo, tiveram o auxílio da mestranda (Apêndices D.2.4.1: Imagem 76).

Esta considera que a atividade correu bem e com qualidade, pois as crianças estavam bastante envolvidas, expressando satisfação enquanto realizavam o seu ninho, revelando colaboração e entreajuda. Além disso, foi ao encontro dos interesses das crianças. Notou-se que as crianças, para além, de estarem bastante envolvidas, a mestranda obtinha um *feedback* positivo, tanto a nível emocional como verbal e gestual, como por exemplo: M.M disse “A nossa árvore vai ficar muito mais bonita”. Laevers (2003) refere que para um/a educador/a saber como a criança está envolvida é quando “as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança” (citado por Portugal & Laevers, 2010: p. 20).

Outra atividade a referir, ocorreu de manhã na hora do conto com o recurso a um fantocheiro. A mestranda colocou a possibilidade à educadora cooperante de contar uma história através do fantocheiro e, em conversa, a educadora disse que as crianças revelaram interesse na história da Carochinha com rimas. A história escolhida foi “A história da Carochinha e do infeliz João Ratão” de António Torrado. Uma vez que a história era muito comprida, a mestranda adaptou-a e reduziu-a (Apêndice D2.4.2). Para a realização da atividade foram escolhidas imagens de animais e objetos reais, as personagens, tanto a carochinha como o João Ratão, eram em fantoches de meia, com materiais reutilizados.

Enquanto as crianças estavam no momento do lanche, a mestranda preparou e criou um ambiente, de forma a estimular a atenção das mesmas. Quando chegaram à sala revelaram curiosidade, espreitando por detrás do fantocheiro (Apêndice D2.4.2: Imagem 77).

Durante a história, já previamente preparada, a mestranda utilizou diferentes tons de voz para diferenciar as personagens, à medida que a ia contando ouvia risos de satisfação. Teve o cuidado de englobar perguntas durante a história, só que não obteve resposta, pois as crianças estavam completamente absorvidas pela atividade (Apêndice D2.4.2: Imagem 78,79,80).

No fim, a mestranda apareceu com os fantoches e as crianças tomaram a iniciativa de se levantarem e quererem ir para atrás do fantocheiro. Esta pediu que se acalmassem, afirmando que todos teriam a oportunidade de pegar nos fantoches. Mostrou-os e retirou-os das mãos à frente das crianças (Apêndice D2.4.2: Imagem 81, 82). Estas revelaram bastante interesse em ir para o fantocheiro pegar nos fantoches, repetindo algumas falas proferidas da história (Apêndice D2.4.2: Imagem 83, 84). Por vezes, a mestranda fazia perguntas de modo a manter um diálogo com os fantoches (crianças), mas estas estavam mais empenhadas em conversar entre si e no manuseamento dos mesmos, observando-os ao pormenor.

A mestranda teve o cuidado de proporcionar a exploração de todos os materiais às crianças, sendo que a Tnsh. não revelou qualquer iniciativa na sua manipulação. Depois perguntou se conheciam algum dos animais apresentados e o R. “O burro”; a M.M “Galo” e a Tnsh disse “O pavão. Há pavões no Palácio de Cristal”, a mestranda referiu “Boa Tnsh”.

Como esta atividade demorou mais do que era suposto, a mestranda deu-a por finalizada, pois as crianças já estavam um pouco agitadas e queriam ir para o exterior.

A atividade correu bem, pois as crianças revelaram interesse e motivação, ouvindo-se risos e entusiasmo. No entanto, quando acabou de contar a história, a mestranda em vez de vir com os fantoches colocados poderia vir, apenas, com eles na mão. Nesse momento originou-se um pouco de confusão, pondo em risco a segurança das crianças, pois o fantocheiro podia ceder. Além disso, a mestranda não continuou com perguntas relacionadas com a história, porque as crianças revelavam mais interesse no manuseamento dos materiais. É ainda de referir que, as crianças J., SZ1 (criança que a maior parte das vezes tem interesse por comboios) e o D. tomaram a iniciativa de pegar no material e iniciar um diálogo através de falas que ouviram da história (Apêndice D2.4.2: Imagem 85).

Conforme já mencionado, a díade partiu para a concretização do seu projeto, tendo como base as fases propostas pela autora Teresa Vasconcelos et al. (2012). Este projeto surgiu do interesse revelado por algumas crianças na construção de pistas de comboios, bem como no brincar diariamente com esses materiais (Apêndice D2.4.3: Imagem 86). Outro interesse evidenciado, mas por outro grupo de crianças, foi o fascínio pela observação e visualização da passagem de

barcos no rio, através da janela da sala de refeições e atividades (Apêndice D2.4.3: Imagem 87). Deste modo, o/a educador/a deve ter sempre em conta “os seus gostos, interesses e motivações intrínsecas que devem ser a base de uma motivação autêntica que se concretiza no desejo de aprender” (Gâmbua, 2011, p. 53).

Foi a partir destas observações que a díade começou a desenvolver as quatro fases do seu projeto.

Na fase I, definição do problema, a díade em conjunto com o grande grupo nos momentos de conselho/reunião começou por provocar um diálogo interativo através de questões, de forma a desenvolver a curiosidade das crianças sobre estes dois meios de transportes. Como reparou que as mais velhas revelavam alguma curiosidade, comparativamente às mais novas, as mestrandas respeitaram a sua vontade e acordaram com o restante grupo, em permitir que as mais pequenas realizassem o jogo livre e as restantes, numa sala diferente, dessem início ao projeto. O diálogo consistiu em verificar o que as crianças conheciam sobre os barcos e os comboios e qual o grau de conhecimento sobre estes meios de transporte e tudo que a eles está associado. Com isto, surgiu em concordância com as crianças o primeiro tópico do mapa conceitual, que posteriormente iriam realizar, “O que sabemos”, e verificaram-se respostas interessantes, tais como: A.C “Os barcos andam na água”; Tnsh “Os barcos têm remos”; M. “Há barcos à vela”; R. “Para andar de comboio precisamos de bilhetes”, entre outros. A díade, durante este diálogo, colocou diversas questões com intencionalidade e com complexidade para suscitar interesse e desafiar, e “construindo comportamentos inteligentes e éticos” (Gâmbua, 2011, p. 55). Deste modo, surgiram curiosidades e questões, criando-se, assim, uma outra coluna no mapa conceitual, designada por “O que queremos saber?”, e verificaram-se respostas interessantes, tais como: “Como param os barcos?” A.J.; “Existem barcos cor-de-rosa?” Tansh.; “Como se chama o senhor que põe o comboio a andar?”, A.C.; “Como os barcos se mantêm no mesmo sítio?” A.C. Posto isto, surgiu o mapa conceitual através de uma pergunta que a díade colocou “Onde vamos registar tudo o que sabemos?” e a criança A.C sugeriu “Respostas em papel”. Como era uma resposta um pouco vaga as mestrandas perguntaram “Como?” e a criança Tansh “Um quadro igual ao das presenças”. Como todo o grupo estava de acordo com a criança que sugeriu, realizou-se o mapa conceitual em forma física (Apêndice D2.4.3: Imagem 88).

Foi perguntado às crianças se já tinham pensado num título para o projeto, surgindo, assim, várias ideias, sendo que a que prevaleceu foi “Conhecer os Barcos e os Comboios”, proposta pela Tnsh (Apêndice D2.4.3: Imagem 89, 90).

As opiniões das crianças foram fundamentais, uma vez que se trata de um grupo de diferentes culturas, facilmente se percebeu que, para além de serem respeitadas e ouvidas, estavam envolvidas no diálogo, construíram as suas teorias, deram sugestões, partilharam experiências do quotidiano, bem como oportunidades de fazerem as suas próprias escolhas.

No seguinte dia, na fase II, planificação e desenvolvimento do trabalho, surgiu a questão “Onde podemos encontrar informação?” e as crianças sugeriram diversos recursos como: Tansh “Livros”; A.C. “Internet”; Tansh “Ribeira” e R. “Estação de S. Bento”. Com estas respostas a díade dividiu o grupo em dois subgrupos, um para fazer uma pesquisa na internet e o outro para procurar em livros da biblioteca (Apêndice D2.4.3: Imagem 91). Para complementar a pesquisa e como forma de envolver as famílias no projeto, a díade sugeriu às crianças que pedissem ajuda na recolha de informação. Deste modo, enviou-se uma circular a solicitar a colaboração dos adultos. Vygotsky (1979), refere que para se criar verdadeiras ZDP, é preciso trabalhar em parcerias “nas salas, na equipa educativa e com os pais [que promovem] a aprendizagem co-operativa” (citado por Lino, 2013: p. 135). Niza (2013) sublinha ainda que, incluir a família e a comunidade faz com que tenham um papel preponderante na vida ativa das crianças, tendo também a consciência “como fonte de conhecimento e de formação para o [JI]” (p.159). As famílias responderam de forma positiva, atendendo ao pedido da díade, contribuindo com fotografias das crianças numa ida a S.Bento; uma viagem escrita pela mãe da M., juntamente com fotografias do país; fotografia numa ida à ribeira; a família da criança D. pesquisou sobre os barcos e os comboios e, mais tarde, também se recebeu o contributo da família da R. sobre estes transportes (Apêndice - D2.4.3: Imagem 92). À tarde, em reunião e em grande grupo, cada criança mostrou o seu contributo (Apêndice - D2.4.3: Imagem 93, 94, 95, 96) e contou o episódio daquele dia e a sua experiência. A criança M. contou a sua vivência de andar de comboio na Suíça. A partilha e divulgação destas experiências foram cruciais pois, esta transmissão deu “o controlo progressivo do aprendente sobre os seus processos de aprendizagem” (Folque, 2014, p. 75), criando um clima de comunicação com o grupo e os adultos. Neste diálogo as

crianças foram escutadas e as suas opiniões e ideias consideradas e debatidas, fazendo-as sentir que valeu a pena (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Posteriormente, tanto de forma autónoma como em parceria, procedeu-se ao registo no mapa concetual “O que descobrimos”.

Na fase III, execução, a diáde partiu da ideia da criança R em visitar a Estação de S. Bento . A visita foi realizada mas, antes houve uma pequena introdução, pelo par pedagógico, com a ajuda de vídeos e fotografias de diferentes comboios.

Durante a visita as crianças viram as partidas e chegadas dos comboios, observaram as pessoas a retirar os bilhetes na máquina, cumprimentaram o maquinista e observaram e tocaram nos azulejos das paredes da estação de S.Bento. Estavam bastante envolvidas na sua observação e sempre que necessário pediam para fazer o seu próprio registo fotográfico, dentro e fora da estação (Apêndices -D2.4.3: Imagem 97, 98). No final desta visita, o grupo realizou o seu próprio registo individual em pequenos blocos construídos pela diáde. Para além das linhas e carruagens dos comboios, foi possível verificar em alguns registos, sem qualquer indicação do adulto, que colocaram as pombas (Apêndices -D2.4.3: Imagem 99, 100, 101, 102), devido a uma indicação afixada na parede, para não se fornecer alimento às mesmas. Mais tarde, os registos, conjuntamente com os contributos da família e o mapa concetual foram expostos (Apêndices -D2.4.3: Imagem 103).

Em jogo livre enquanto a A.J. estava a realizar um desenho, sugeriu “Poderíamos fazer um comboio e as linhas”. Com base nesta ideia, houve um diálogo em grande grupo relativamente à sugestão e materiais a serem utilizados para a sua construção. As crianças referiram que queriam um comboio com chaminé, o A.C disse: “Podemos construir um comboio de madeira”, tendo-lhe sido explicado que não tínhamos madeira na sala e tinha de ser com materiais que tivéssemos, então A.J sugeriu “Em papel”, sendo impossível utilizar este material, R. (criança mais nova) disse “Cartão”, e todos concordaram. Foi-lhes, ainda, perguntado se pretendiam fazer mais alguma coisa no comboio e o A.C disse: “Podemos pintar com as cores do arco-íris”, todo o grupo concordou e partiu-se para a construção do comboio, na sala de refeições.

O grupo dirigiu-se para a sala juntamente com o par pedagógico para dar início à atividade. As crianças pensaram em colocar janelas e portas, desenhando-as, no entanto precisaram do auxílio dos adultos para estas

recortarem, de forma segura, com o x ato (Apêndices -D2.4.3: Imagem 104). Após o recorte, as crianças tiveram a liberdade de pintar o comboio conforme pretendiam, sem qualquer intervenção por parte do adulto (Apêndices -D2.4.3: Imagem 105). A meio da intervenção, enquanto D.M estava a pintar, o L.A estava sentado a observar e dar indicações como a outra criança deveria realizar a atividade (Apêndices -D2.4.3: Imagem 106). Foi um momento divertido, pois de uma maneira ou de outra estavam a interagir. Quando a locomotiva já estava quase pronta as crianças A.C e A.J referiram que faltavam luzes para ver a linha. Atendendo ao seu pedido construíram-se dois faróis que, posteriormente foram colocados na frente (Apêndices -D2.4.3: Imagem 107, 108).

Finalizada a atividade (Apêndices -D2.4.3: Imagem 109), a mestranda pensa que deveria ter começado com o pequeno grupo, para não criar confusão. No entanto só se apercebeu quando as crianças estavam um pouco agitadas. Todas as crianças participaram, e por este motivo, levou mais que um dia para a realização desta. Poder-se-ia ter reforçado o comboio com outro material, como por exemplo papel de jornal e cola branca, pois com a utilização o cartão começou a rasgar. No entanto, após os momentos do lanche, as crianças foram brincar com o comboio, saindo e entrando nas carruagens, mostravam o bilhete batendo com as mãos e imitavam o som dos comboios (Apêndices - D2.4.3: Imagem 110).

Outra atividade realizada foi a divulgação de uma música (Apêndices - D2.4.3: Imagem 111). A melodia foi a pensada a partir de uma música já conhecida, para ser mais fácil a memorização. Posteriormente cantou-se, repetidamente nos momentos de transição.

Como forma de consolidação e, uma vez que havia tempo para realizar um passeio de comboio, pensou-se em recriar uma viagem de comboio englobando a expressão motora.

Antes de dar início à atividade, a mestranda procurou indagar o que as crianças sabiam sobre todo o processo inerente a uma viagem de comboio (Apêndices - D2.4.3: Imagem 112). De seguida, foi-lhes proposto recriar uma viagem. Como forma de aquecimento e recorrendo ao imaginário, as crianças tinham de recriar o percurso até apanharem o comboio (Apêndices - D2.4.3: Imagem 113). Neste sentido, eram apresentadas situações de movimento, como correr, parar, caminhar, seguindo os vários ritmos das músicas e variadas direções. Após o aquecimento, as crianças foram para a sala AAAs, onde já

estava colocado o circuito Apêndices - D2.4.3: Imagem 114, 115, 116). Este foi apresentado e organizaram-se em pares. Numa primeira fase, as crianças, em pares, contornavam os pinos (Apêndices - D2.4.3: Imagem 117). No final desta, uma das crianças pegava numa bola colocada no chão, simulando ser o bilhete (Apêndices - D2.4.3: Imagem 118). Desta forma, antes de iniciar, as crianças validavam-na. No chão tinham sido colocados fitas pretas a sugerir os carris, ao longo dos quais as crianças andavam tentando manter o equilíbrio. No fim da linha encontrava-se um “túnel”, no qual a criança, com a bola na mão, rastejava até à saída. De imediato, atirava a bola a outra criança que iniciava o mesmo percurso. Com esta atividade, as crianças puderam experienciar uma situação de projetar e receber objetos. A última criança a realizar esta atividade deu início à nova fase, que consistiu em saltar num só pé ao longo dos carris e, depois, atirar a bola ao colega que ficou na outra ponta Apêndices - D2.4.3: Imagem 119, 120, 121, 122).

Findou-se o circuito com a ponte. Aqui, a última criança a saltar a pés juntos subiu a ponte (banco), sempre com a bola na mão, e no final atirou a bola para um cesto colocado no chão (Apêndices - D2.4.3: Imagem 123). Acertando no cesto, ia buscar a bola e atirava por cima da ponte ao amigo, para que este pudesse realizar a mesma ação.

Quando todas as crianças terminaram, pediram para repetir e, atendendo ao seu pedido, a mestranda perguntou qual foi o par que iniciou e as crianças voltaram a fazer o percurso.

No final da atividade, a mestranda pediu para se sentarem em roda e com as costas viradas explicando que estavam um pouco exaustas da viagem e que precisavam de uma massagem. Por isso, cada criança, em roda, realizava-a a outra (Apêndices - D2.4.3: Imagem 124).

Notava-se que as crianças estavam bastante envolvidas na atividade, no entanto, foi possível observar que a maior parte sentiu alguma dificuldade em rastejar com a bola, bem como na receção da mesma. Perante estas dificuldades sentidas pelas crianças, as mestradas, conjuntamente com a educadora cooperante, auxiliaram-nas neste processo, o que causou nas restantes alguma perturbação, por estarem sentadas. No entanto, foi através desta atividade que as crianças tiveram a consciência e a noção de que os comboios passam por túneis e pontes.

Outra atividade apresentada, designada por “Viagem Mágica”, surgiu a partir dos interesses das crianças. É inegável a importância do brincar no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança e, tendo em conta que se trata de “uma atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da [mesma]”, e, ainda que, o “jogar/brincar é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância, tornando-se numa área de grande atracção e interesse (...) do desenvolvimento humano” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11; Neto, 2001, p. 194).

Sentindo a receptividade das crianças, a mestrandia decidiu concretizar o jogo “Viagem Mágica”. Antes de o iniciar a mestrandia apresentou um mapa de Portugal em formato A3, em grande grupo, colocando perguntas “Este mapa é de que país?”, “Onde se situa o Porto?” / “Onde estamos?”, “Qual a capital de Portugal?” e suscitando debates, permitindo-lhes interrogarem-se uns aos outros sobre o mundo que as rodeia (Apêndices - D2.4.3: Imagem 125). Posteriormente, foram apresentados os restantes materiais, sendo eles: pins, dados e cartas que definiam as regras. As regras do jogo consistiam em: cada jogador, no início do jogo, recebia uma locomotiva, definia uma posição de partida e de chegada e, aleatoriamente, lançava o dado. Este material permitia à criança “o reconhecimento da mancha gráfica sem necessidade de contagem - subitizing” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 77). De facto, notou-se que, ao longo do jogo, algumas crianças já faziam esse reconhecimento, após várias tentativas de contagem pinta a pinta. Ou seja, o sentido de número foi interiorizado progressivamente, realizando correspondências termo a termo (idem).

O dado definia, em cada turno, o número de posições a avançar pelo jogador. Cada posição era definida por duas cores, azul e cinzento; se o jogador parasse na cor cinzenta, mantinha-se aí e passava o dado ao seguinte. Porém, se parasse na cor azul, era-lhe permitido tirar uma carta do baralho, a qual podia ser de “sorte” ou “azar”. No primeiro caso, as crianças podiam avançar 1, 2 ou 3 posições ou, mesmo ganhar uma carruagem para juntar à sua locomotiva. Pelo contrário, no caso da carta de “azar”, o jogador era obrigado a remar 1 ou 2 posições ou voltar ao ponto de partida. Cada jogador só podia lançar o dado e retirar a carta do baralho uma vez por turno, mesmo que a carta o fizesse parar numa posição de cor azul. Quando todos os jogadores chegassem ao destino, o

jogo era dado por concluído, sendo considerado vencedor quem tivesse o comboio completo e com mais carruagens (Apêndices - D2.4.3: Imagem 125).

Apresentada a atividade as crianças mostravam-se bastante motivadas em participar, notando-se que as crianças mais pequenas optaram por iniciar o jogo de exploração livre, ficando assim, em pequeno grupo (Apêndices - D2.4.3: Imagem 126, 127). Notou-se por parte das crianças um elevado envolvimento na participação, Czikszenmihayl, (1979) e Leavers (1994), consideram que “uma criança envolvida está a viver uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura” (citado por Bertram & Pascal, 2009: p. 128). Ao fim de algumas jogadas as crianças L.A e R.F. tomaram a iniciativa de fazer o seu próprio jogo através de um desenho, que consistia num mapa com a mesma cor dos pontos e que lhes permitia realizar o jogo sozinhos, pedindo, apenas, cartas ao adulto (Apêndices - D2.4.3: Imagem 128). A mestrandia não orientou o grupo, apenas geriu as suas próprias escolhas (Folque, 2014). A criança L.A que estava a realizar o seu próprio jogo, estava a divertir-se com o baralho, procurando apenas as carruagens para ficar com um comboio maior do que a das outras, enquanto o R.F dizia “Tenho muitas carruagens”. A criança I. precisou do auxílio da mestrandia para a realização do jogo. Com isto, tornou-se evidente que as crianças realizavam o seu jogo de forma autónoma, seguindo as regras propostas pelo adulto, o mesmo acontecendo com a sua contagem. Neste sentido, foi de facto visível o seu envolvimento, o divertimento que este proporcionou e a forma autónoma de recriar o seu próprio jogo, utilizando as mesmas regras e/ou até modificá-las (Apêndices - D2.4.3: Imagem 129, 130, 131, 132, 133, 134).

A atividade foi dada por concluída quando a campainha tocou. Uma das dificuldades sentidas e, que futuramente, a mestrandia irá ter em conta, foi a dimensão do mapa não ser adequado à realização do jogo. Se o mapa fosse suficientemente grande, as crianças teriam tido mais a perceção da distância das principais cidades e a visualização do nome das estações.

Uma vez que foi dada prioridade às escolhas e ao ritmo das crianças, pois é essencial que os direitos e competências destas sejam respeitadas, o projeto ficou por concluir, faltando descobrir mais sobre os barcos e uma ida à Ribeira. Como Ferland (2006), refere “toda a criança precisa que respeitemos os seus sentimentos, o seu ritmo de aprendizagem, os seus gostos e os seus interesses

(...) as suas capacidades (...) e, finalmente, a sua personalidade, que lhe confere a sua singularidade” (p.35).

O processo de divulgação à comunidade foi-se desenrolando à medida que a atividade decorria. Assim, foram expostos, no átrio, trabalhos, pesquisas e registos fotográficos realizados pelas crianças e pela família (Apêndices - D2.4.3: Imagem 103). No que concerne à avaliação, as mestrandas aproveitavam momentos de reunião e tempos de jogo livre para obterem informação sobre o que as crianças já sabiam. Por exemplo, enquanto quatro crianças estavam em tempo de jogo livre, na construção dos comboios, a mestranda aproveitou esse momento para perguntar: “Quem estava a conduzir o comboio?” e a criança Sh disse: “O maquinista”. Ouvindo esta pergunta o A.C. que, estava no momento da leitura disse: “E os comboios andam em cima dos carris”. De forma natural e espontânea a criança Sh disse: “E o comboio vai para a estação de S.Bento.” Com este diálogo foi possível verificar/ avaliar o que as crianças tinham aprendido.

O/A educador/a deve de promover atividades, proporcionando uma forma de “ir de encontro às necessidades” de cada criança, uma vez que esta é um ser ativo, revestida de significado (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 188).

Com esta MTP, a mestranda teve o cuidado de articular e envolver as crianças, de forma integrada, em todas as áreas de conteúdo e domínios explanados nas OCEPE. Esta articulação permite ao/à educador/a integrar-se “um processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções pedagógicas” tendo sempre em conta a participação da criança e que esta, acima de tudo, lhe faça sentido.

REFLEXÃO FINAL

De todo o trabalho desenvolvido, a mestranda destaca a PES I e II, como tendo sido fundamentais para a sua preparação profissional. A constante articulação entre a teoria e a prática que a mestranda relata, ao longo deste relatório, revelou-se de suprema importância, na medida em que lhe permitiu ultrapassar momentos de ansiedade, desafios, medos e, até, obstáculos. Não obstante ter alguma experiência profissional, sempre procurou desenvolver e melhorar a sua atividade, fazendo deste objetivo e meta a alcançar.

Esta articulação entre teoria e a prática, serviu para melhorar a aprendizagem, na medida em que permitiu constatar muito do que tinha lido anteriormente e pôr em prática estes mesmos conhecimentos. No entanto, é de salientar que a teoria serve para nos orientar, mas nem tudo é aplicável na prática. Nesta linha de pensamento, Fávero (2002) “propõe que a teoria e a prática sejam consideradas como um núcleo articulador no processo de formação a partir do trabalho desenvolvido com esses dois elementos de forma integrada, indissociável e complementar” (citado por Guimarães & Lopes, 2007: p. 3661).

A mestranda destaca também a importância da metodologia de investigação-ação como sendo um bom alicerce para o seu percurso, pois, trata-se de uma indagação entre a teoria e a prática realizada pelo/a educador/a, que lhe permite refletir e corresponder à “finalidade de melhorar sua prática educativa através de ciclos de ação e reflexão” (Latorre, 2008, p. 24). Salienta as reflexões, tanto orais como escritas, que teve de realizar durante o seu percurso, pois, é de facto primordial refletir sobre ações e tomadas de decisões.

O facto de ter tido a oportunidade de vivenciar experiências em contextos completamente distintos, a nível de instituições, uma privada e outra pública, proporcionaram-lhe momentos enriquecedores a todos os níveis, tomando, assim, conhecimento destas realidades.

Ao longo da sua formação as aulas teóricas serviram como base de preparação, mas as práticas educativas supervisionadas, revelaram-se ainda mais importante, os estágios, em ambas as valências, permitiram adquirir conhecimentos e competências, experienciá-los e melhorá-los. De acordo com

Alarcão e Roldão (2008) “a construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas ao futuro” (p.16).

Serve este relatório para refletir sobre a ação da formanda durante a sua prática educativa, na qual procurou tomar consciência das suas ações, questionando, avaliando as mesmas e crescendo, pois a reflexão consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisar, construindo um ato natural quando se percebe de forma diferente a ação (Alarcão, 1996). Este mesmo autor, refere ainda da importância de refletir sobre, na e para a ação. A constante partilha entre o par pedagógico e supervisoras, na sua ação pedagógica, serviu como forma construtiva da ação, bem como permitiu tomar contacto com diferentes formas de pensar e agir, que ajudaram a construir o seu pensamento. Durante a sua prática pedagógica, revelou-se um pouco difícil escolher um incidente para sobre ele refletir, no entanto, com a ajuda da supervisora a mestranda foi colmatando essa lacuna, percebendo o que pretendia. No entanto, tem consciência que ainda há um percurso a fazer, pois conhece bem os seus limites, mas também sabe que com força de vontade e persistência não será vencida pela dificuldade que, por vezes, sente em organizar, de forma coerente, o seu pensamento. Alarcão e Roldão (2008), referem que a supervisão é um processo de “natureza questionadora, analítica, interpretativa (...) assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação (...) [constituindo] um alicerce para a construção do conhecimento profissional” (p.26). Deste modo, a supervisão serviu como colaboração profissional num clima de apoio e de respeito mútuo.

No contexto de creche, a mestranda como não tinha tido qualquer experiência ou contacto com crianças tão pequenas, sentia-se um pouco receosa, mas ao mesmo tempo entusiasmada por considerar uma faixa etária desafiadora e interessante. Durante esta fase, ocorreram, semanalmente, reuniões entre o par pedagógico e a educadora cooperante com o intuito de analisar e avaliar as ações e estratégias previamente definidas. Foi, também, preocupação da educadora estimular e incentivar a uma prática pedagógica cada vez mais adequada e, sobretudo, fornecer pressupostos teóricos relativos à faixa etária do grupo, transmitindo os seus conhecimentos e experiência.

Durante esta PES, a mestranda teve um momento muito difícil e constrangedor e ao mesmo tempo desafiante, que a levou a exprimir, oralmente, junto do par pedagógico e a educadora cooperante, e posteriormente a uma narrativa escrita (Apêndices C). A mestranda teve uma boa relação logo desde início com o grupo, no entanto após uma pausa letiva, uma criança teve uma reação de desconforto e desassossego relativamente à sua presença, chegando mesmo a chorar. Perante este desafio, que se tornou ao mesmo tempo receio e insegurança, a mestranda debruçou-se sobre a situação, tentando, de forma tranquila, dar espaço e interagir com a criança gradualmente, de modo a criar novamente laços de segurança e confiança. Por seu turno, a mestranda teve momentos de se manter afastada da criança, mas sempre atenta ao que estava a acontecer, tal como defendem Araújo e Costa (2010) educador/a “deve manter um olhar atento face ao modo como a criança reage” perante diversos momentos que surgem ao longo do dia (p.8). Este de facto, foi o maior desafio que a mestranda pôde vivenciar e experienciar na primeira pessoa.

Foi ainda neste contexto que a mestranda percebeu a importância de efetuar uma vinculação afetiva com o grupo de crianças, o qual foi observado enquanto a mestranda realizava os momentos de higiene, momentos esses mais próximos e intimistas, que eram aproveitados para estabelecer um diálogo e brincadeiras individuais e próximas. Este vínculo tornou-se recíproco, pois, um bom desenvolvimento afetivo faz com que as crianças se sintam seguras, protegidas e tranquilas sendo que “a necessidade de amor, de afeto e de protecção está presente a todo o momento” (Ferland, 2006, p. 169). O papel do adulto é crucial, uma vez que a sua atenção não deve ser desviada, mas sim uma constante observação e descodificação de sinais, sendo sensível às necessidades da criança e capaz de dar respostas apropriadas, no sentido de “reagir no momento certo” (idem). Tudo o que acontece com a criança neste período, se reveste de significado, criando assim uma melhor forma de ir ao “encontro às necessidades” de cada uma (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 188). A expressão das nossas atitudes e emoções é tão importante no âmbito educativo como na partilha de conhecimentos. Na construção da nossa identidade é importante a forma como vemos, como nos sentimos e como nos situamos em relação aos outros. Só assim, nos encontramos numa situação plena harmonia para disfrutar das oportunidades educativas. Ataíde (2014), sublinha que “as

crianças são nossos mestres e guias que nos mostram de forma clara, amorosa e paciente o rumo em direção a uma humanidade consciente” (p.20).

Importa ressaltar que manter a calma em situações constrangedoras, nomeadamente em conflitos foi uma das estratégias cruciais para o grupo e para a mestrandia, visto que o acalmar, cria “um clima estimulante e salutar para todos” (Lézine, 1982, p. 156). É perante a nossa postura e presença que a criança sente bem-estar e tranquilidade, ou seja, o facto de estar presente não significa “só o aspecto físico, é também evitar qualquer pensamento”, deste modo estar presente, vai muito além da presença física, isto é, implica uma entrega total que permite conhecer a criança e dar-mo-nos a conhecer a ela (Ataíde, 2014, p. 44).

No que concerne à PES II, a mestrandia estava mais confiante, dada as circunstâncias referidas anteriormente, no entanto tornou-se um desafio para a profissional realizar a sua ação perante um grupo heterogéneo e com diferenças culturais. No entanto, este desafio e experiência revelou-se crucial para a sua formação, pois abraçou e tentando ultrapassar a sua ansiedade e receio, criando uma consciência de que a diversidade é um meio para enriquecimento de novas experiências e vivências, oferecendo novas oportunidades às crianças. Por um lado, permitiu-lhe a interação com crianças provenientes de outros países/continentes, com culturas, costumes e línguas diferentes. Inevitavelmente, tornou-se uma experiência enriquecedora a todos os níveis. Por outro lado, abriu-lhe novos horizontes e permitiu-lhe perspetivar as situações de forma diferente. Esta “troca de culturas” com a valorização de cada uma e experiências vivenciadas tornou-se algo de espontâneo e natural entre o grupo (Morgado, 1999, p. 36). Facto que, sem dúvida, permitiu à mestrandia crescer, enquanto profissional.

Apesar da mestrandia ter alguma experiência com o pré-escolar, a constante partilha de conhecimentos entre educadora cooperante, diáde e a supervisora institucional foi fundamental para o seu crescimento e percurso, uma vez que, permitiu uma aprendizagem com qualidade, esclarecendo-as dúvidas e incertezas que surgiram em contexto. Estas dificuldades foram tidas em consideração e superadas com auxílio e, de facto, foram cruciais para a sua aprendizagem, dado que, como futura profissional a ajudaram na construção do “eu” profissional.

É de destacar a importância da introdução da MTP, que se tornou um dos desafios para a mestrandia, dado que nunca tinha realizado tal trabalho. A mestrandia estava um pouco indecisa na escolha do tema e a educadora cooperante sugeriu que ouvisse a opinião das crianças. Após esta reflexão a mestrandia centrou-se na sua tarefa, chegando a conclusões concretas e definidas. Salienta-se que o projeto como era realizado de acordo com os interesses e necessidades das crianças, centrou-se também no tempo que cada criança adotou para as atividades e pesquisas.

A mestrandia sublinha que, o seu desempenho a nível de estimulação e autonomia, poderia ter sido um pouco diferente. Tendo consciência plena que o ritmo de aprendizagem não é igual para todas as crianças, deveria ter dado maior tempo para a realização de algumas atividades. No entanto, é algo que tem tentado colmatar, estando em processo de desenvolvimento.

A mestrandia também sentiu alguma dificuldade nas planificações desta PES no que concerne à diferenciação de objetivos e estratégias registadas, porém, com os *feedbacks* valiosos da supervisora institucional e com o seu próprio empenho e esforço, conseguiu, paulatinamente, ultrapassar esses obstáculos.

Um dos aspetos a enfatizar foi o envolvimento das famílias nas atividades. Apesar de serem famílias que tinham dificuldade no diálogo, a diáde tomou por iniciativa rececionar as crianças pela manhã e, desde logo, manter interação com as mesmas. Apesar desta dificuldade, estas surpreenderam a mestrandia com os seus contributos para o início do projeto.

Pode-se referir que o perfil da formanda, enquanto futura educadora evoluiu, tanto a nível do conhecimento, como em relação à postura relativamente às crianças e às famílias. Dado que as aprendizagens e vivências/experiências do dia-a-dia transparecem nas diversas situações pedagógicas em que nos envolvemos, todos os que nos rodeiam nesse determinado contexto, se apercebem de como somos e como agimos perante diferentes opiniões e conflitos de valores.

Efetivamente é com as crianças que aprendemos a ser quem somos, porque muitas das vezes são elas que nos ensinam e nos obrigam adotar várias estratégias. Este é, e sempre será um dos grandes desafios de ser educador, para além da “qualidade”, ser educador é ir mais além, é resgatar consciências, começando primeiro com a sua própria (Zabalza, 1998, p. 9).

O/A educador/a sabe que somente com um bom uso do conhecimento pode chegar a desenvolver grandes consciências. Uma vez que o maior aliado do/a educador/a é o tempo, é com este que se vão construindo coisas maravilhosas, é com ele que se vão adquirindo novos conhecimentos, criando rotinas, pois são bastante importantes na vida de uma criança e, é principalmente com o tempo que se vai construindo a Educação.

Para além de observações efetuadas e partindo sempre dos interesses das crianças foi-lhe sendo permitido conhecer a criança, como também realizar todas as suas atividades com resultados positivos. No entanto, e de forma a desenvolver-se e a sentir-se mais segura, a mestranda necessitou de recorrer a livros referentes a estas faixas etárias para uma melhor compreensão da criança.

Em suma o que nos compete a nós, futuras educadoras, é contribuir, de forma positiva, na sociedade e isso passa por formar crianças, cidadãos críticos e responsáveis, com gosto e à procura do saber. À luz do construtivismo, a educação não engloba apenas a aquisição de informação, mas também, o incentivo aos alunos para que apliquem os seus conhecimentos e para que desenvolvam o seu raciocínio, o seu espírito crítico e criativo (Sousa, 2003). Deste modo a mestranda crê que todo o profissional ligado à educação tem um papel essencial nesse sentido.

É certo que novos desafios surgirão e que são seguramente maiores, relativamente àqueles que evidenciou, deste modo considera-se que este é o início de um percurso longo com muitas aprendizagens.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão: Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Pedago.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da Pedagogia em Creche: Princípios e Práticas Ancorados em Perspetivas Pedagógicas de Natureza Participativa. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. B. (2014). Avaliação da Qualidade em Creche: O Bem-Estar e o Envolvimento da Criança como Processos Centrais. *Nuances*, 100-115. Obtido de www.researchgate.net/publication/274833013
- Araújo, S. B., & Costa, H. (2010). Pedagogia-em-Participação em Creche: Concretizando o Respeito pela Competência da Criança. *Cadernos de Educação de Infância*, 8-10.
- Ataíde, A. (2014). *Piracanga: Educação Consciente: Escola Viva Inkiri*. Brasil: Editorial Inkiri.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Brazelton, T., & Greenspan, S. I. (2002). *A Criança e o Seu Mundo: Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Christensen, S., & Rosen, A. (2010). Tackling Programm Quality: The Early Years Count Initiative Uses HighScope's PQA To Make Quality Changes In The Classroom And Community. *ReSource Spring*, pp. 5 - 9.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (1999). *Desarrollo Psicológico y Educación, II - Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.

- Delors, J. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As Cem Linguagens: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (Vol. 1). Porto Alegre: Penso.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Ferland, F. (2006). *O Desenvolvimento da Criança no Dia-a-Dia: do Berço até à Escola Primária*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Fochi, P. S., Cavaleiro, C., & Drechsler, C. F. (2016). *Contribuições de Emmi Pikler para a Educação de Bebês nos contextos brasileiros*. Brasil: Editora e Gráfica Caxias.
- Folque, M. d. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação*. (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Foundation, H. E. (2000). *High/Scope Program Quality Assessment - Infant-toddler Version*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.
- Gâmbôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. Em J. Oliveira-Formosinho, R. Gâmbôa, J. Formosinho, & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto: Porto Editora.
- García Sobrino, J., Flor Rebanal, J., Martínez-Conde, J. G., Gutiérrez del Valle, D., Merino Merino, P., & Polanco Alonso, J. L. (1994). *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo Educar en la Lectura*. Alaguara: Santander.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As Artes no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O Atendimento em Creche* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, J. A. (12 de 5 de 2007). *www.casadaleitura.org*. Obtido de Literatura para a Infância e a Juventude e Promoção da Leitura: http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portaltbeta/bo/documentos/ot_litinf_promleit_a.pdf

- Guimarães, C., & Lopes, C. (2007). *As práticas Educativas - Formativas na Formação Inicial do Profissional de Educação Infantil*. s.l.: s.n.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-escolar* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L. (2016). O que Podemos Aprender com Reggio Emilia? Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (Vol. 1, pp. 37-54). Porto Alegre: Penso.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A. (2008). *La Investigación-Acción: Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lézine, I. (1982). *Psicopedagogia da Primeira Infância* (2ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação* (4ª ed., pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática no Jardim-de-infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A., . . . Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica de Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Molins, M. P. (1994). *Introducción a la Educación Infantil*. Barcelona: Editorial Barcanova.
- Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Neto, C. A. (2001). *Motricidade e Jogo na Infância*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza,

- Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma Práxis de Participação.* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação* (pp. 60-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11-27). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). Educação para a Diversidade em Contexto de Creche: Começar Desde o Nascimento. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 77-100). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A Perspetiva Educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em J. Oliveria-Formosinho, J. Formosinho, & D. & Lino, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Olds, S. W. (2007). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Serrazina, L. (2002). A Reflexão e o Professor Investigador. In GTI (org.). Em I. Oliveira, & L. Serrazina, *Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Smole, K. C. (1998). *Era uma vez na Matemática: Uma Conexão com a Literatura Infantil*. São Paulo: IME/USP.
- Smole, K. S., Diniz, M. I., & Cândido, P. (2010). *Brincadeiras Infantis nas Aulas de Matemática: Matemática de 0 a 6 anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, A. (2003). *A Educação pela Arte e Arte na Educação. Bases Psicopedagógicas*. (Vol. 1º). Lisboa: Instituto Piaget.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J. S., Hortas, M. J., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vila, B., & Cardo, C. (2005). *Material Sensorial (0-3 años): Manipulación y Experimentación*. GRAÓ.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

SITOGRAFIA

UNICEF (21 de setembro de 1990). A Convenção sobre os Direitos das Crianças. Obtido de UNICEF: https://www.unicef.pt/media/1206/o-convencao_direitos_crianca2004.pdf

Convenção Universal dos Direitos do Homem. Obtido no Diário da República: <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

Projeto Educativo da Instituição de Creche 2016/2017. Obtido em: http://www.gdbpi.pt/attachs/2418_1372588209.pdf

Projeto Educativo da Instituição de Educação Pré-Escolar 2017/2018. Obtido em: http://www.aealexandreherculano.pt/2014-15/documentos/proj_educativo_aeah.pdf

DOCUMENTOS LEGAIS

Decreto-Lei nº137/2012, de 2 julho. Diário da República, 1ª Série – nº126 – 2 de julho de 2012. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário. Diário da República, nº 201/2001 I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, nº201/2001 I Série A. Ministério da Educação. Lisboa

NM