



**NM**

Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais e irmã, porque são meus e são os melhores do mundo! São aqueles que estiveram sempre lá, ao longo desta minha caminhada, a apoiar-me! Sempre com uma palavra de entusiasmo, de conforto de APOIO, principalmente naqueles momentos menos bons que a vontade de desistir falava mais alto! OBRIGADA por acreditarem em mim! Amo-vos!

À minha família, que está sempre presente em todos os momentos da minha vida e que me acompanha sempre nos meus sonhos!

À minha eterna Bia, que esteja onde estiver está orgulhosa da sua menina! Obrigada por tudo o que me ensinaste, sem dúvida que a mulher que sou hoje deve-se a ti! Esta vitória é para ti também, minha estrelinha.

À minha melhor amiga, obrigada por todas as partilhas, sorrisos, apoios ao longo deste tempo. Já vão 21 anos juntas, amizade como a nossa já não existe!

À Catarina, à Faby e ao Joca, obrigada por terem estado ao meu lado no momento difícil da minha vida, onde não me deixaram desistir deste meu percurso e me apoiaram sempre! São naqueles momentos que sabemos quem são os verdadeiros! FAMÍLIA SEMPRE!

Ao meu par pedagógico, Criiiiiis obrigada! Obrigada por todos os momentos de partilha, por todas as chamadas de madrugada nos momentos de aflição, por todos os sorrisos, por todas as “brigas”. Obrigada por esta amizade tão verdadeira que já lá vão 7 anos.

Às minhas colegas de estágio, que partilhamos dúvidas, medos, horas sem fim de trabalho e pela amizade que fomos construindo ao longo deste tempo.

Às minhas colegas de turma, por todas as ansiedades, receios, e por estarmos unidas remando com o mesmo objetivo, obrigada!

À Dr.<sup>a</sup> Sofia Andrade (supervisora da valência creche) e à Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta (supervisora da valência de educação pré-escolar), obrigada pelas partilhas de saberes, de experiências, por toda a exigência, por todas as chamadas de atenção, por estarem lá nos momentos de angústia sempre com uma palavra de conforto e, acima de tudo, por toda a compreensão. “Foi o tempo que dedicaste à tua rosa que a fez tão importante” (Antoine de SaintExupéry) OBRIGADA!

Às minhas Educadoras Cooperantes, por toda a disponibilidade demonstrada, por todas as experiências partilhadas, por todos aqueles abraços de conforto, OBRIGADA! Também às assistentes técnicas obrigada por toda a paciência, pela simpatia, pelas partilhas, dia após dia! Vocês também fizeram parte deste meu percurso.

A todas aquelas pessoas que diretamente ou indiretamente ajudaram e proporcionaram a concretização desta dissertação.

E o mais importante, às minhas crianças, que sem dúvida alguma levo um pedaço de cada uma delas comigo e espero ter conseguido deixar a minha marca em todas elas, já que sempre me esforcei para que sorrissem enquanto aprendiam. OBRIGADA por todos os sorrisos e carinhos partilhados!

## RESUMO

O presente relatório de estágio insere-se na unidade curricular da Prática Educativa Supervisionada e, pretende retratar o percurso formativo da estagiária em duas valências onde o estágio decorreu: creche e educação pré-escolar. Neste sentido, o presente documento assenta nos pressupostos teóricos e legais que configuram a prática educativa, orientadores de toda a intervenção que foi preconizada. Ancorados numa metodologia interpretativa de investigação-ação, foi possível implementar o processo cíclico de observação, planificação, ação, avaliação, reflexão e diálogo. Neste processo metodológico a tónica foi colocada na criança, enquanto ser ativo, participativo e co-construtor do seu saber e aprendizagem. As intervenções realizadas em pequenos grupos e em grupos mais amplos promoveram práticas educativas inovadoras, criativas e potenciadoras de aprendizagens transversais a diversas áreas curriculares. Nesse sentido, a participação das crianças, a sua motivação, interesse e envolvimento assumiram-se como peças fundamentais em todo o projeto, que se organizou e estruturou em função das necessidades, vontades, interesses e idiosincrasias que caracterizaram os participantes das duas valências. Por último, este percurso formativo integra igualmente um questionamento autorreflexivo, participativo, sistemático, interpretativo e colaborativo que potenciou saberes, conhecimentos e competências socioprofissionais e pessoais que se inscrevem nos princípios da aprendizagem ao longo da vida.

**Palavras-chave:** creche; educação pré-escolar; criança; aprendizagem; perfil pedagógico profissional

## **ABSTRACT**

The present undergraduate research integrated in the unit of supervised educational practice, seeks to portray the formative journey of intern in two valences where the stage took place: daycare and preschool education. In this sense, the present document is based on the theoretical and legal assumptions that configure the educational practice, guiding all the intervention that was advocated. Anchored in an interpretative methodology of action research, it was possible to implement the cyclical process of observation, planning, action, evaluation, reflection and dialogue. In this methodological process, emphasis was placed on the child while being active, participatory and co-constructor of knowing and learning. Interventions carried out in small groups and in larger groups have promoted innovative, creative and educational practices of learning abroad the cross curricular areas. In this regard, the participation of children, their motivation, interest and involvement were assumed as fundamental parts in the entire project, which is organized and structured according to the needs, desires, interests and idiosyncrasies that characterize the participants of the two valances. Finally, this training course integrates a self-reflexive questioning, participatory, systematic, interpretative and collaborative that boosted knowledge, socio-professional and personal skills that are the key of lifelong learning.

**Keywords:** day care; pre-school education; child; learning; professional pedagogical profile

# ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice de apêndices e anexos	vi
Lista de abreviaturas	vii
Introdução	1
1. Enquadramento teórico e legal	4
1.1. A Educação na Infância: Delimitações Conceptuais	5
1.2. Dimensões e Perspetivas da Educação de Infância	10
2. Caraterização dos Contextos de Estágio e da Metodologia de Investigação	29
2.1. Caraterização do Contexto Creche	29
2.2. Caraterização do Contexto da Educação Pré-Escolar	36
2.3. Metodologia de Investigação	43
3. Descrição e Análise das Atividades Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos	49
3.1. Observação e Planificação nos Contextos de Estágio	50
3.2. Intervenções Realizadas nos Contextos	53
3.3. Intervenções Realizadas no Contexto Creche	54
3.4. Intervenções no Contexto da Educação Pré-Escolar	65
3.5. Importância das Dimensões Pedagógicas no Percorso de Formação	75
Reflexão Final	79
Referências Bibliográficas	83



## ÍNDICE DE APÊNDICES E ANEXOS

### Apêndice A – Planificações Semanais

A1 – Contexto Valência de Creche

A2 – Contexto Valência de Educação Pré-Escolar

### Apêndice B – Registos Fotográficos

B1- Jogo Heurístico na Valência de Creche (Figuras 1 a 3)

B2 – Atividade de Expressão Plástica na Valência de Creche (Figura 1)

B3 – Plano de Ação na Valência de Creche (Figuras 1 a 15)

B4 – Metodologia de Trabalho Projeto na Valência de Educação Pré-Escolar (Figuras 1 a 31)

B5 – “Os pequenos Chefes” na Valência de Educação Pré-Escolar (1 a 6)

### Apêndice C – Narrativas Reflexivas

C1 – Contexto Valência de Creche

C2 – Contexto Valência de Educação Pré-Escolar

Anexo A – Grelhas de Avaliação Valência Creche

Anexo B – Grelhas de Avaliação Valência Educação Pré – Escolar

Anexo C – Programa *Quality Assessment*

## LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF	Atividades de animação e apoio à família
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
CEB	Ciclo do Ensino Básico
ELI	Equipa de intervenção local
MEM	Movimento Escola Moderna
NAS	Necessidades Adicionais de Suporte
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PQA	Programa <i>Quality Assessment</i>
STCP	Sociedade de Transportes Coletivos do Porto
VRI	Via Regional Interior
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo



## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio encontra-se inserido na unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, no âmbito do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação do Porto.

A realização do estágio tem como principal objetivo permitir uma aproximação entre o corpo teórico adquirido ao longo da formação e a sua colocação em contextos práticos de ação, nos quais se espera a mobilização de um conjunto de competências transversais aos educadores, que passam pelos aspetos legais, culturais, didáticos, pedagógicos, reflexivos, investigativos, entre outros. Neste relatório procura-se apresentar, descrever e refletir sobre a intervenção realizada nas duas valências: creche e educação pré-escolar, que se encontram no âmbito de ação da mestranda.

Estas duas valências afiguram-se fundamentais no desenvolvimento da criança, uma vez que, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, Despacho n.º 5220/97 de 10 de julho) a educação de infância oscila entre os 0 e os 5 anos de idade, abrangendo, por isso, a creche e a educação pré-escolar, onde se espera que as crianças aprendam, se desenvolvam e se relacionem com outros interlocutores ou atores que fazem parte dos contextos onde se inserem.

Neste sentido, a ação do educador é caracterizada por uma intencionalidade que sugere uma reflexão acerca das finalidades e objetivos das suas práticas pedagógicas e a forma como organiza a sua ação e a adequa às necessidades e interesses das crianças.

Esta reflexão assenta num ciclo dinâmico e interativo – observar, planear, agir e avaliar – que se sustenta de diferentes formas de registo e de documentação que permitem ao educador tomar decisões adequadas às características das crianças e dos contextos onde a prática pedagógica decorre.

Neste contexto específico o método de investigação-ação emerge como essencial na melhoria da prática profissional uma vez que permite uma aproximação entre a teoria e a prática. Por conseguinte, o educador não pode isolar a criança do mundo que a rodeia, pelo que a participação e o envolvimento do contexto familiar, social e comunitário se revela essencial para que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorram sinergicamente.

Assim, o contexto de aprendizagem das crianças deve ser sempre observado a partir de uma abordagem ecológica e sistémica, que assenta na existência de vários contextos que influenciam e se inter-influenciam, permitindo trocas que são cruciais ao desenvolvimento ao longo da vida da criança.

Ao refletir sobre tudo isto, naturalmente que o educador se deve assumir como um elemento de mudança da própria ação pedagógica, através da qual deve conhecer as crianças, suas particularidades, interesses e motivações, flexibilizando-a para que o seu objetivo central possa ser atingido – a aprendizagem da criança.

Na verdade, e tal como as OCEPE (Despacho n.º 5220/97 de 10 de julho) advogam, o ambiente educativo não deve apenas ser facilitador do processo de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, mas também proporcionar o desenvolvimento profissional e pessoal dos diferentes intervenientes, de entre os quais se destaca o próprio educador.

Nesta linha de pensamento, o presente relatório encontra-se estruturado em três pontos principais. No primeiro, procurou-se fazer um

enquadramento teórico e legal da educação na infância, pelo que foi importante delimitar conceptualmente este conceito, bem como assinalar as dimensões e perspetivas presentes na educação da infância.

No segundo ponto, caracterizam-se os contextos de estágio (creche e educação pré-escolar) e a metodologia de investigação-ação utilizada. O terceiro ponto apresenta a descrição e análise das atividades que foram desenvolvidas, bem como se apresentam os resultados obtidos. Coloca-se a ênfase na observação e planificação nos dois contextos de estágio, descrevem-se as intervenções que foram realizadas nestes dois contextos e reflete-se sobre a importância das dimensões pedagógicas no percurso de formação.

O presente relatório termina com algumas reflexões finais que se afiguram relevantes, procurando-se balançar os pontos fortes deste percurso formativo e as principais dificuldades e/ou desafios encontrados.

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“(…) faz da educação um ato de depositar, transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Nesta conceção bancária da educação, o educador é quem educa, sabe, pensa, diz a palavra (...) com a sua autoridade funcional e é o sujeito do processo”.

(Oliveira-Formosinho, 2013a, p. 7)

No presente capítulo aborda-se a educação na infância, mais precisamente a educação na creche e a educação pré-escolar. Por conseguinte, são referenciados alguns documentos legais, que legislam a gestão da educação no pré-escolar, bem como aquilo que se espera do educador, como é o caso das OCEPE (Despacho n.º 5220/97 de 10 de julho). É ainda referenciada a importância da flexibilidade do currículo, bem como a estruturação das OCEPE.

No segundo ponto deste capítulo procura-se apresentar as duas perspetivas que se inserem num paradigma educativo, nomeadamente os modelos pedagógicos HighScope e o Movimento da Escola Moderna (MEM), como dois pontos de referência cruciais para a prática em contexto de educação pré-escolar.

## **1.1. A EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA: DELIMITAÇÕES CONCEPTUAIS**

De acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007 (p. 1320), que diz respeito à habilitação profissional para a docência, o desafio da qualificação necessita de um corpo docente de qualidade, cada vez mais habilitado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem intimamente articulados com a qualidade da qualificação dos educadores.

Esta habilitação profissional assume um papel relevante quando nos encontramos ao nível da educação pré-escolar. De facto, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro), no seu artigo 2º refere que:

(...) a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (p. 670).

Neste âmbito, importa diferenciar a creche e a educação pré-escolar. Enquanto a primeira se encontra tutelada pelo Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, assumindo-se como “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinando a acolher crianças até aos 3 anos de idade” (Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, p. 4338), a segunda é tutelada pelo Ministério da Educação e “destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, p. 670).



De facto, de acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) a criança é “possuidora de uma voz própria, que deverá seriamente ser tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (p. 16).

Não obstante estas considerações, a frequência na educação pré-escolar é facultativa, uma vez que se reconhece que a família é, em primeira instância, a responsável pela educação dos filhos (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, ponto 2 do artigo 3º). Todavia, a educação é um direito fundamental da criança, tal como advogam Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016).

Ora, a educação pré-escolar ocorre num estabelecimento de educação pré-escolar que presta serviços orientados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe um conjunto de atividades educativas e atividades de apoio à família (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, ponto 3 do artigo 3º).

Neste sentido, as OCEPE (Despacho n.º 5220/97 de 10 de julho), encontram-se estruturadas num documento crucial que enuncia o Princípio geral e os objetivos pedagógicos da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar; os fundamentos e organização das orientações curriculares e, orientações gerais para o educador.

Nesta linha, a Circular n.º 17/DSDC/DEPEP/2007 de 10 de outubro, vincula a gestão do currículo na educação pré-escolar, considerando dois instrumentos fundamentais:

- O projeto curricular do estabelecimento ou escola, que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, adequando-o à realidade e ao contexto escolar/agrupamento e integrado no projeto educativo;

▪ O projeto curricular de grupo/turma, que define as estratégias de concretização e desenvolvimento das OCEPE e do projeto curricular adequado ao grupo/turma.

Observa-se, portanto, que é ao nível do currículo que se encontra uma maior flexibilidade, pois este configura uma série de possibilidades, com diferentes estratégias e com base nos conteúdos a abordar, criando oportunidades de aprendizagem. Zabalza (2000) defende que “o conceito de currículo representa, neste contexto, o conjunto dos supostos de partida, das metas globais que se deseja alcançar e dos passos previstos de alcançar” (p. 94), ou seja, o conceito de currículo não deve separa-se do sujeito a quem ele se destina, daí a necessidade de se considerar a criança como planeadora do seu próprio conhecimento.

Assim, as OCEPE permitem apoiar a reflexão dos educadores da educação pré-escolar, orientando-os para a construção e gestão do currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às idiossincrasias das crianças e suas famílias, bem como às aprendizagens que estas vão realizando (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim sendo, as OCEPE encontram-se estruturadas em três secções: enquadramento geral, áreas de conteúdo e continuidade educativa e transições, conforme se apresenta na Figura 1 (Lopes da Silva et al., 2016):

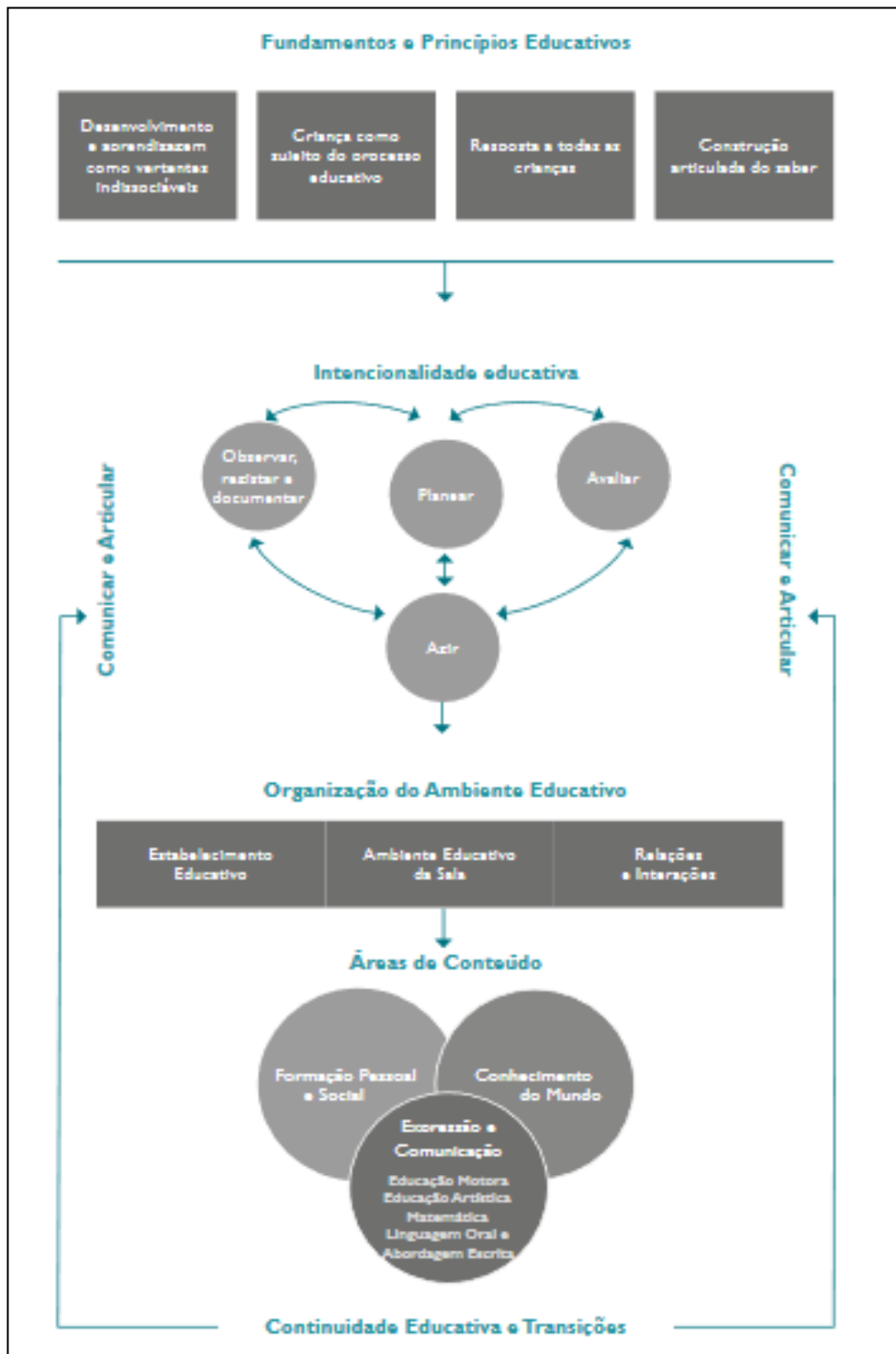


Figura 1. Organização das OCEPE (p. 8)

O enquadramento geral possui três tópicos essenciais. O primeiro remete-nos para os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância dos 0 aos 5 anos, com considerações relativamente ao desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; ao reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo; à construção articulada do saber decorrente de diferentes áreas e à exigência de uma resposta a todas as crianças, pressupondo uma pedagogia diferenciada, focalizada na cooperação (Despacho n.º 5220/97 de 10 de julho).

Neste âmbito, encontramos a intencionalidade educativa, que consiste na construção e gestão do currículo. O educador deve refletir sobre os fins e sentidos das suas ações pedagógicas, forma como as estrutura e organiza em função das necessidades dos sujeitos a quem elas se destinam. A reflexão configura-se num ciclo interativo de observação, planificação, ação e avaliação, que assentam em formas diferenciadas de registo e de documentação, adequadas às características das crianças, do grupo e do contexto social onde trabalha. Naturalmente que este processo ocorre através das interações e comunicações que vão ocorrendo entre os diversos contextos onde a criança se encontra inserida. Por conseguinte, o ambiente educativo deve ser facilitador do processo de desenvolvimento e de aprendizagem de todas as crianças, colocando-se a ênfase nas perspetivas ecológica e sistémica (Circular n.º 4/DSDC/DEPEB/2011; Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto; Lopes da Silva et al., 2016).

O segundo tópico associa-se às áreas de conteúdo que podem ser perspectivadas em três pontos essenciais. O primeiro associado à formação social e pessoal (enquanto área transversal que permite as crianças o desenvolvimento de atitudes, disposições e valores); o segundo à área de expressão e comunicação (enquanto área base que engloba a linguagem

como instrumento de interação da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo que a rodeia) da qual fazem parte a educação motora, artística, matemática e linguagem oral e abordagem à escrita e, o terceiro, à área do conhecimento do mundo que integra múltiplos saberes que a criança vai adquirindo e explorando relativamente ao mundo físico, social e tecnológico onde se insere (Lopes da Silva et al., 2016).

O terceiro e último tópico diz respeito à continuidade educativa e transições, que reforçam a necessidade de continuidade das aquisições dos saberes, facilitadores da sua transição para o 1º ciclo (Lopes da Silva et al., 2016).

## **1.2. DIMENSÕES E PERSPETIVAS DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

Querendo que a criança cresça de modo completo e considerando que a importância da pedagogia está na base da ação pedagógica, Oliveira-Formosinho (2007, p. 15), defende que existem “dois modos de fazer pedagogia”, explicando-se aqui um eixo de oposição entre os conceitos de transmissão e participação. As pedagogias transmissivas limitam a educação a “um ato de depositar, de transferir valores e conhecimentos” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 17) na qual as imagens da criança, do educador e os seus objetivos, se encontram numa perspetiva onde os produtos e os resultados são mais importantes do que os processos de aprendizagem. No centro dos métodos adotados encontra-se o educador desvalorizando o papel e a voz ativa das crianças, já que estas são vistas como seres passivos, mais ouvintes e recetores do que co-construtores da sua aprendizagem. As

interações que estas determinam regulam-se por um desequilíbrio entre a interação adulto-criança e as interações criança-criança e criança-material, pois as relações que esta pedagogia difunde resolvem “a complexidade através da escolha unidirecional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse ato de transmitir” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 17). Contudo e contrariamente às pedagogias referidas anteriormente, as pedagogias participativas focam-se “nos atores que co-constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 27). Assim, através de um trabalho cooperativo entre a imagem da criança e do educador, havendo uma cooperação entre ambos, nos processos de ensino aprendizagem, com suporte no diálogo e na partilha, são construídos os objetivos da educação.

O educador deve ser um ouvinte da voz da criança, dando-lhe voz ativa e apoiando os seus interesses e motivações, envolvendo-os num processo de participação que “implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade desse modo pedagógico” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 19). O adulto deve observar também cada uma das crianças dentro de um grupo, procurando promover estratégias que integrem a diferenciação pedagógica e que respeitem os seus ritmos individuais.

Spodek e Brown (2002) referem que “um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo” (p. 194). Através da caracterização dos modelos curriculares que sustentam a prática educativa, é possível verificar que cada um concebe elementos mais representativos num campo do que noutra, mas

ambos complementam-se, colocando a criança como protagonista dos seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Com base num paradigma educativo, assente em pedagogias participativas que atribuem ao construtivismo um forte carácter de construção e de representação pessoal de cada criança, a mestranda considera que o foco da sua prática pedagógica ancora aspetos presentes nestas perspetivas, destacando-se os modelos pedagógicos HighScope e o MEM. Observando que estes modelos foram os mais importantes para a mesma em contexto de estágio, é de referir que o HighScope é referente às duas valências e que MEM se atribui apenas à prática em contexto de educação pré-escolar.

O modelo pedagógico HighScope apoia-se na organização de cinco princípios curriculares básicos: (i) aprendizagem pela ação e os indicadores - chave do desenvolvimento; (ii) interações; (iii) ambiente físico; (iv) rotina diária e (v) a observação e avaliação - que direcionam os profissionais abrangidos na sua abordagem ao longo da prática pedagógica. O método de aprendizagem pela ação, referido nesta perspetiva como sendo central para o desenvolvimento das crianças, menciona que estas podem “viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão (...) [sendo que] as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5). Igualmente, ao desenvolvimento deste processo, encontra-se o conceito de aprendizagem ativa que como aludem os mesmos autores, surge da iniciativa pessoal de cada criança, divulgando o seu desejo de exploração, descoberta e resolução de problemas.

Dentro da perspetiva de HigScope a “Roda da Aprendizagem” avalia-se então em princípios curriculares: (i) a aprendizagem pela ação e os indicadores chaves de desenvolvimento, sendo que dentro das valências de

creche e educação pré-escolar são notáveis as diferenças no que concerne à organização de cada uma das suas dimensões, tendo em conta as características etárias e de desenvolvimento. Para a creche, este modelo designa-se por aprendizagem ativa, interação adulto-criança, ambiente físico, horários e rotinas e observação da criança (Post & Hohmann, 2011), sendo que para a educação pré-escolar estas dimensões designam-se pelos princípios da aprendizagem pela ação, da interação adulto-criança, do ambiente de aprendizagem, da rotina diária e da avaliação (Hohmann & Weikart, 2011).

A existência de uma boa relação entre o adulto e a criança é o ponto essencial para todas as aprendizagens, originando um sentimento de bem-estar, conforto e confiança. Deste modo, é primordial a construção de relações estáveis e conciliadoras desde a creche até à educação pré-escolar, proporcionando, um clima consistente e recíproco de aprendizagens.

No que concerne à creche, há que dar a importância às interações criadas com bebés e crianças, a organização ampla do ambiente educativo e com materiais sensoriomotores, a definição de vários momentos ao longo do dia, com por exemplo à chegada e partida das crianças, às rotinas de cuidados, e os registos ocasionais como proveniências essenciais de aprendizagem ativa (Post & Hohmann, 2011). De ressaltar, ainda, que a observação da criança se compõe numa “componente fundamental da abordagem HighScope para bebés e crianças pequenas (...) [uma vez que] o trabalho dos educadores de infância como parceiros dos pais proporciona a continuidade dos cuidados entre a casa e o centro infantil” (Post & Hohmann, 2011, p. 15) e permitindo, assim, criar um conhecimento individual de cada criança, colaborando este para uma maior harmonia entre as várias dimensões da “Roda da Aprendizagem”.



No que diz respeito à educação pré-escolar surgem ideias relativas à resolução de problemas de conflitos entre crianças, a preocupação na organização de materiais e do espaço que deve envolver um propósito pedagógico perceptível, a execução do ciclo planejar-fazer-rever através de diferentes organizações do grupo de crianças e o trabalho de equipa, apresentando aqui como uma fonte de cooperação e colaboração entre os vários atores do processo educativo (Hohmann & Weikart, 2011).

Referindo ainda que “a estrutura curricular HighScope está toda pensada para realizar (...) [uma] grande finalidade piagetiana: a construção da autonomia intelectual da criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 81) é bastante essencial fazer alusão a outro conceito deste modelo curricular: as experiências-chave, que conforme Post e Hohmann (2011) relativamente à creche. É importante destacar as experiências-chave como suporte orientador entre as planificações de propostas e as aprendizagens das crianças, passando a mestrandas a indicá-las para uma clarificação mais clara do que estas desenvolvem e promovem: Sentido de Si Próprio, Relações Sociais, Representação Criativa, Movimento, Música, Comunicação e Linguagem, Explorar Objetos, Noção Precoce de Quantidade e de Número, Espaço e Tempo.

No que toca à perspectiva de Hohmann e Weikart (2011), no que diz respeito ao contexto da educação pré-escolar “as experiências-chave levam as crianças, por exemplo, a fazer-de-conta, a desempenhar papéis, a brincar com a linguagem, (...) [permitindo que] a extensão com que os adultos apoiam as iniciativas das crianças e compreendem as suas ações” (p. 5) sendo um momento de grande qualidade de interação entre eles.

A organização do contexto físico de aprendizagem é uma das variáveis essenciais da estruturação pedagógica na educação de infância, ou seja, de

espaços que promovam o desenvolvimento integral das crianças que neles vão passar grande parte do seu dia. Deste modo, observando a criança como ser único, ela atua e interage no espaço que contém objetos próprios e, através disso consegue chegar aos seus interesses pessoais, às suas intenções e progressivamente vai compreendendo o mundo que a rodeia. Neste sentido segundo Brickman e Taylor (1996) “ (...) criar e manter um ambiente físico que encoraje as brincadeiras ativas (...) das crianças” (p. 151), é um dos principais deveres dos educadores. Por isso, estruturar um ambiente que proporcione a aprendizagem ativa passa, segundo a abordagem HighScope, pela presença de objetos, materiais e mobiliário feitos à medida das crianças, que facilitem o seu manuseamento, áreas bem definidas que despertem a tomada de decisões, bem como o apoio e a valorização das escolhas, ações e ideias das crianças, pelos adultos.

São visíveis alguns aspetos em comum na creche e na educação pré-escolar, no que concerne às áreas de interesse e na diversidade que existe entre aquelas apropriadas aos cuidados e as áreas de brincadeiras. É fundamental a presença de certas áreas de importância na sala de atividades, e uma delas é a área da casinha, que é visível na creche e na educação pré-escolar, pois esta apela ao jogo simbólico e posteriormente ao jogo dramático da criança. Outras áreas comuns nas duas valências são: a área da areia e da água, a área dos blocos a área das artes. É também essencial existir um espaço central e amplo para as atividades de grupo e que possibilita a ligação entre todas as áreas. Louis Torelli (1992, citado por Post & Hohmann, 2011, p. 102) defende que “(...) os espaços privados num ambiente de creche estimulam o desenvolvimento do autoconceito das crianças e da sua entidade pessoal (...)”.

Na valência creche, as crianças encontram-se no estágio sensório-motor do desenvolvimento e é necessário organizar o ambiente que apele a esta abordagem, direcionando os espaços e materiais para a estimulação dos sentidos das crianças e para o movimento e exercício. É nesta fase que as crianças “(...) coordenam as informações sensoriais que recebem com as suas habilidades motoras, formando esquemas comportamentais que lhes permitem “agir sobre” e “conhecer” o seu ambiente (...)” (Shaffer, 2005, p. 221), por isso, é nesta altura que as crianças exploraram e aprendem através do seu corpo e dos seus sentidos.

No que concerne aos materiais e objetos que se deparam no ambiente físico, devem ser bastantes para serem usados por um número razoável de crianças, proporcionando uma variedade de experimentações lúdicas conforme os interesses das mesmas. É essencial que estes reflitam a vida familiar das crianças e, por isso “(...) os educadores devem garantir que as áreas tenham materiais verdadeiros, de tamanho natural. (...) Este tipo de materiais é muito atraente para as crianças porque proporciona jogos dramáticos baseados na sua própria experiência” (Brickman & Taylor, 1996, p. 154). Na sala de atividades devem ainda existir objetos de conforto e mesmo fotografias de família, especialmente na creche, pois é uma forma de ajudar “(...) as crianças a lidar mais calmamente com os altos e baixos da vida quotidiana longe de casa (...)” (Post & Hohmann, 2011, p. 112).

Entende-se por rotina diária um seguimento de acontecimentos que as crianças são capazes de compreender e seguir e que ajuda os adultos a organizar o tempo com elas de maneira a oferecer-lhes experiências de aprendizagem estimulantes e ativas. A rotina proposta pelo HighScope apoia a iniciativa da criança, promove uma estrutura flexível e apoia os valores do currículo. Esta é elaborada tendo como apoio os seguintes momentos:

planear, trabalhar e rever; tempo de escolha livre (creche), tempo em pequenos grupos e em grande grupo; tempo de grupo (creche), tempo de recreio/exterior; tempos de transição; comer e descansar. Na valência creche é imprescindível garantir, também, rotinas de cuidados individuais, ou seja, situações de interação adulto-criança apoiantes e centrados na criança como as refeições, a sesta e a higiene. Na valência educação pré-escolar, também são visíveis as rotinas. De facto, as rotinas, nestas faixas etárias, permitem que a criança antecipe determinadas ações (estar em silêncio quando se lê uma história), tornando-os mais independentes e autónomos, auxiliando a criança a aprender a ser, a estar e a fazer. Da mesma forma a rotina diária promove igualmente uma troca de saberes, oferecendo à criança oportunidades para seguir e expandir os seus interesses, bem como ensinar ao educador coisas novas sobre cada uma das crianças.

Um dos momentos da rotina HighScope é o procedimento de planear-fazer-rever que auxilia as crianças a sentirem-se capazes de pensar, tomar decisões e resolver problemas. As crianças “(...) aprendem a articular as suas intenções (...)” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 225) e a refletirem acerca das suas ações. Este procedimento é constituído por três elementos-chave permanentes: tempo de planeamento, de trabalho e de revisão e reflexão. No tempo de planeamento, as crianças traçam o seu dia partindo de uma intenção pessoal. Este é um seguimento de cooperação que inicia com a determinação de um objetivo ou problema que as crianças pretendam resolver e é “(...) flexível [ocorrendo] antes e durante (...) a ação” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 252), uma vez que estas estão sempre a alterar os seus planos.

O modelo pedagógico MEM “visa uma sociedade democrática e baseada na solidariedade mútua entre indivíduos” (Folque, 2014, p. 52), procurando

que as crianças sejam autônomas e responsáveis na construção de uma aprendizagem partilhada, envolvendo-se ativa e solidariamente com os outros, estimulando a experiência cultural de cada um. Centrado numa imagem de criança com voz ativa e participativa na sociedade, este modelo pedagógico define três condições fundamentais na educação de infância, sendo elas: os grupos são organizados com crianças de diferentes idades, possibilitando que de forma variada as crianças interajam com os pares e com o educador e melhorem as suas aprendizagens sociais e cognitivas com base na heterogeneidade; existe um espaço onde são reconhecidas as experiências de vida das crianças e onde podem partilhar as suas ideias e opiniões; é oferecido às crianças um tempo lúdico para explorarem e descobrirem materiais e documentos, num modo de pesquisa e investigação autónoma, com o objetivo de compreender o mundo que as rodeia (Folque, 2014).

Para a pedagogia do MEM, o ensino cooperativo estabelece uma estratégia de aprendizagem como “produtiva em termos de competências sociais e cognitivas” (Folque, 2014, p. 61). A criança, ao executar atividades em grupo, tem uma atitude democrática no modo em que esta tem um diálogo com os seus pares e educadora, ao mesmo tempo que verifica diferentes opiniões e contribui para as decisões do grupo.

A comunicação é essencial neste método, pois é através da comunicação que as crianças manifestam as suas opiniões, experiências e ações e organizam o seu dia. Igualmente tem um papel fulcral na comunicação social, que possibilita a partilha e divulgação de informação à comunidade.

Os educadores, simultaneamente com as crianças, devem criar “condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se

dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 144).

A seleção dos materiais, das formas de organização e dos processos devem corresponder às decisões tomadas pelos educadores juntamente com as crianças. Estes procedimentos pretendem assemelhar-se à vida social, “mais adequada para a criança assimilar os respetivos conteúdos” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 146).

Os materiais pedagógicos, para além dos que são utilizados como fonte de aprendizagens, podem ser materiais que auxiliam na organização de atividades, possibilitando, ao mesmo tempo, alcançar informação no processo de avaliação. Estes materiais são definidos como instrumentos de pilotagem, uma vez que “permitem acompanhar, avaliar, orientar e reorientar o processo de aprendizagem do grupo e de cada uma das crianças. (...) Todos estes instrumentos contêm potencialidades pedagógicas, pois contribuem para a aprendizagem das crianças, especialmente no que refere a atitudes e comportamentos”(González, 2002, p. 216-217), sendo estes o mapa de presenças; mapa de atividades; mapa das regras e quadro de aniversário. Os materiais de pilotagem ou instrumentos de trabalho, têm um papel necessário no dia-a-dia das salas, uma vez que são meios de documentar a vida do grupo, auxiliando as crianças e o educador a planear, avaliar e orientar os acontecimentos da sala de atividades.

Uma sala de jardim-de-infância MEM é organizada com o objetivo de despertar nas crianças diversas aprendizagens baseadas em ações e situações da vida real, cada uma das áreas da sala de atividades tem um intuito educativo e possuem materiais que possibilitam às crianças várias vivências e experiências de atividades. As áreas são organizadas em torno de um eixo

central (mesa central) e os materiais devem estar alcançáveis de modo a que as crianças os utilizem sem necessitar de ajuda. De referir ainda que, para este modelo pedagógico, todos os espaços da sala são aproveitados, como por exemplo, as paredes são utilizadas como forma de se expor as produções das crianças, como a pintura, os desenhos.

No jardim-de-infância o tempo organiza-se “em torno de dias, unidades de tempo, o dia e a semana” (Folque, 2014, p. 57) e de dois períodos, a manhã e a tarde. Todas as decisões delineadas, desde as atividades, os meios, os tempos e as responsabilidades, são efetuadas por uma gradual negociação entre educador e o grupo de crianças e mesmo crianças entre si.

Relativamente à interação adulto-criança, o educador atua como um mediador, não impõe nada ao grupo de crianças, não força escolhas e intervém apenas indiretamente, este permite às crianças gerir as suas próprias escolhas. É de mencionar que as interações com o adulto são constantes uma vez que este é um exemplo para o grupo de crianças, pode-se assim afirmar que as interações adulto-criança têm um valor extremo que “podem ser consideradas como determinantes para que haja uma aprendizagem sustentada e profunda” (Pramling, 1996, Siraj-Blatchford et al., 2002, citados por Folque, 2014).

Para além de considerarmos a importância do papel do educador na aprendizagem da criança, é também necessário evidenciar o valor das interações com os pares. Os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em atividades comuns, que se imitam e ensinam uns aos outros e que se dedicam em dar sentido ao mundo à sua volta, através do diálogo e da partilha. As crianças em idade pré-escolar são competentes em desenvolver e ampliar o pensamento e diálogo umas com as outras,

particularmente em situações em que o educador não executa demasiado controlo.

No modelo MEM, muitas das atividades que envolvem essencialmente a linguagem acontecem em situações de grande grupo, em que o educador e o grupo se sentam durante o “tempo de círculo”, o “tempo de partilha”, as “reuniões de grande grupo” ou outras atividades do mesmo tipo (Folque, 2014, p.100). Por isso, os grupos são estruturados com crianças de diferentes idades e capacidades de modo a desenvolverem a aprendizagem social e cognitiva das crianças. Assim, a entreajuda nos pares ajuda a criança a efetuar tarefas que não conseguiria realizar se fosse sozinha, relacionado com o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) de Vygotsky.

Nas condições supramencionadas, durante a prática pedagógica em contexto da educação pré-escolar, foi possível observarem-se aspetos referentes à cooperação entre pares, devido à heterogeneidade etária e o desenvolvimento do grupo de crianças.

Outro dos aspetos que a MEM valoriza é a importância da construção participada de projetos por parte das crianças. Segundo Niza (2013) define que, “os projetos caracterizam-se por uma cadeia de atividades que se têm de desenhar mentalmente” (p. 152), sendo que é através das fases da metodologia de trabalho de projeto propostas por Vasconcelos (2012), que a mestrandia irá suportar teoricamente uma proposta desenvolvida em contexto de estágio.

Katz e Chard (1997) defendem que “um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo (...) [e que] poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico” (p. 3). De acordo com esta perspetiva de projeto, citada pelas autoras, entende-se que este



tipo de metodologias “envolvem habitualmente as crianças num planeamento avançado e em várias atividades” (Katz & Chard, 1997, p. 4), atribuindo assim aos projetos um caráter de aprendizagem por descoberta, compreendendo que as crianças podem explorar e desenvolverem as suas capacidades de pesquisa e investigação.

Assim, a metodologia de trabalho de projeto é uma maneira de trabalhar um tema ou uma questão-problema, a partir do qual se vai discutir, investigar e descobrir e onde se “assume que a unidade base da pedagogia é o ato intencional” (Gâmbua, 2011, p. 55), já que este pressupõe deliberação e planeamento em todo o seu âmbito.

Segundo Vasconcelos (2012), este método surge de alguma situação concreta que definirá o contexto do projeto, seguindo-se de quatro fases estabelecidas, sendo estas: a Fase I – Definição do problema, onde se encontram as questões a investigar ou o problema e compartilham-se os conhecimentos que o grupo já domina sobre o assunto através de um diálogo pequeno ou em grande grupo. Após esta conversa pode surgir um mapa conceptual inicial realizado com as crianças; relativamente à Fase II - Planificação e desenvolvimento do trabalho, aqui é feita uma antevisão dos possíveis desenvolvimentos do projeto em função dos objetivos de trabalho. Realizam-se teias ou mapas conceptuais, estipulando-se o que se vai fazer, por onde se vai começar e como se vai fazer dividindo-se tarefas, bem como a gestão do tempo; na Fase III – Execução, as crianças prosseguem para o procedimento de pesquisa/investigação através de experiências diretas, planeando aquilo que desejam saber, organizam, selecionam e fazem registos da informação. De salientar que as teias produzidas no princípio do projeto podem sofrer alterações no decorrer do mesmo, surgindo grandes mapas que podem ser afixados na sala de atividade; por fim surge a IV - Fase do projeto

segundo Vasconcelos (2012) – Divulgação/Avaliação, na qual se divulga o trabalho concretizado à comunidade escolar, à família; implica-se também a realização da avaliação do trabalho efetuado.

De realçar que estas fases “não são passos cronológicos, com uma sequência obrigatória e muito menos passos estanques, isoláveis” (Kilpatrick, 1926, citado por Gâmbôa, 2011, p. 57), porém “passos lógicos, fases de um processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada” (Gâmbôa, 2011, p. 57). É com suporte nestes princípios teóricos sobre a metodologia de trabalho de projeto que será apresentada no Capítulo III do presente relatório a sua mobilização prática em contexto educativo específico.

A Metodologia de Trabalho de Projeto no contexto educativo onde a mestrandia se encontrou, surgiu através da proposta inspirada por Vasconcelos (2012) e da relevância que este trabalho de projeto aparenta assumir no desenvolvimento intelectual das crianças, já que estas “colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (p. 11).

O tema do projeto surgiu no momento em que se percebeu, nos primeiros dias de observação no contexto de educação pré-escolar, que a área da biblioteca era um espaço com pouca procura pelo grupo de crianças, bem como, a escassez de interesse pela mesma. Esta observação também foi possível verificar-se no contexto da valência creche, tendo por base o instrumento PQA - *Programm Quality Assessment* - Avaliação da Qualidade do Programa HighScope para bebés e crianças até aos três anos de idade, era perceptível a falta de interesse que as crianças demonstravam pela área da biblioteca, assim, e depois de uma conversa com a equipa pedagógica, revelou-se pertinente uma intervenção na mesma. Neste sentido a equipa de

díades propôs um plano de ação, que visou dinamizar esta área, a sua mobilização será apresentada no Capítulo III do presente relatório.

É pertinente analisar que, tanto no contexto da valência creche como na valência educação pré-escolar se observou esta escassez de interesse por parte do grupo de crianças pela área da biblioteca. Esta área é de extrema importância numa creche e na educação pré-escolar, não só como ambiente físico, como também os materiais que estão presentes neste espaço, que devem ser estimulantes e cativar a atenção das crianças. Nos dias de hoje, nestas faixas etárias é pertinente realizar atividades com as crianças que participem para a criação de futuros leitores. As crianças que têm contacto com diversos livros possuem um elevado desenvolvimento do imaginário e naturalmente do seu desenvolvimento cognitivo.

Porém, esta ligação com o livro precisa de ser estimulada, deixando a criança ler à sua maneira, adaptar-se com as imagens e com o texto escrito, analisando o gesto de leitura dos outros, pois como afirma Mata (2008) “as crianças apesar de ainda não saberem ler podem desenvolver ações e comportamentos de leitor que são essenciais para se tornarem mais tarde leitores envolvidos” (p. 66).

Quando uma criança tem acesso a materiais que transmitem a realidade, cativam a sua atenção e que a incentivam a folhear e explorar o livro, isso permitirá que em futuros jogos dramáticos sejam mais criativas e desenvolvam as suas brincadeiras.

No seguimento das várias perspetivas pedagógicas da educação de infância, a mestranda faz intenção de mencionar uma abordagem proposta por Goldschmied e Jackson (2006), relacionada com as dimensões educativas da creche. Conforme as autoras, é “no segundo ano de vida [que] as crianças sentem um grande impulso de explorar e descobrir por si mesmas a maneira

como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas” (p. 148). Tal como Goldschmied e Jackson afirmaram, nesta idade, devem ser oferecidas às crianças oportunidades de exploração de diferentes materiais, percebendo que quanto maior for a variedade das situações criadas, maior será a qualidade das ações e mais ocasiões existirão para que se possa ter uma noção das reações dos mesmos, perante a diversidade.

Assim, torna-se imprescindível perceber que as experimentações por parte de bebês e crianças ainda numa tenra idade são pertinentes tendo em conta o contexto educativo, deste modo deve-se destacar a proposta das autoras Goldschmied e Jackson (2006), que dizem respeito ao “brincar heurístico com objetos”, onde segundo as autoras, compreende “oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período e em um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e recetáculos, com os quais elas brincam livremente e sem a intervenção de adultos” (p. 147).

Deve ser atribuída “enorme importância (...) [a este] tipo de atividade exploratória espontânea, dando a ela o significado e a importância que realmente merece” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 148). A mestranda acredita que o “brincar heurístico” deve fazer parte do processo educativo não só da criança como também do educador, já que é uma mais-valia e um caminho para a evolução constante de ambas as partes, nunca esquecendo que a educação é algo que faz evoluir quem ensina e quem aprende.

Transpondo a origem da proposta de Goldschmied e Jackson (2006) para o contexto real e específico de creche onde a mestranda desenvolveu a sua prática pedagógica, a sua mobilização será retratada no Capítulo III do presente relatório.

A organização do ambiente educativo de uma sala de atividades do jardim-de-infância expõe diferentes perspetivas segundo diferentes abordagens pedagógicas para a educação de infância. Todavia, parece consensual a ideia de que esta organização tem um efeito direto nas oportunidades de aprendizagem que são proporcionadas às crianças que nele estão inseridas. Como se pode observar na definição do seu perfil específico de desempenho no que diz respeito a este tópico, “o educador de infância organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, p. 5573), sendo estes elementos importantes para o procedimento de construção da criança. Havendo algumas perspetivas pedagógicas que propõem organizações do espaço e dos materiais diferenciadas entre si, é de salientar que todas elas sugerem que a sala de atividades se apresente dividida em áreas diferentes, cada uma com a sua personalidade e características próprias, pois “esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 83). Apesar de esta noção mencionar evidentemente o conceito do modelo pedagógico HighScope, a criança promove relações interpessoais e desenvolve estilos de interação através das capacidades que as várias áreas apresentam (Oliveira-Formosinho, 2013). Outros modelos concedem de igual forma que as diversas áreas da sala de jardim-de-infância possibilitam uma “vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, pp. 83-84). O modelo curricular Pedagogia-em-Participação relativamente à organização do espaço pedagógico refere que, “as áreas são territórios plurais de vida, experiência a aprendizagem”

(Oliveira-Formosinho, 2013, p. 45), já que o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna afirma que “cada uma destas áreas de atividades deverá aproximar-se o mais possível dos espaços sociais originais e utilizar os materiais autênticos (...)” (Niza, 2013, p. 151), por fim o modelo curricular *Reggio Emilia* refere que “este espaço reflete as vidas pessoais, as culturas, as histórias, a evolução das crianças (...) pelo importante papel educacional que desempenha, o espaço é considerado o 3º educador” (Circular n.º 4/DSDC/DEPEB/ 2011; Malaguzzi, 1998, citado por Lino, 2013, p. 123). Pode-se, assim, concluir que através das variadas ideias dos modelos acima descritos todos têm um foco comum, que haja uma variedade de escolhas e desafios nas diferentes áreas na sala de atividades.

Da mesma maneira que o “espaço pedagógico deve ser um território organizado para a aprendizagem; (...) organizado e flexível; plural e diverso; (...) estético, ético, amigável; (...) seguro; (...) lúdico e cultural” (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gâmba, 2009, p. 10); também ao tempo pedagógico deve ser concedida a mesma importância educativa. Este “deve organizar o dia e a semana com uma rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças e organizada tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho et al., 2009, p. 11). O tempo é um constituinte essencial na gestão das diversas propostas de trabalho, devendo ser ajustado consoante os interesses das crianças e sua motivação, contudo a rotina diária deve ser bem definida, mas flexível e adaptativa.

É necessário ainda “desenvolver as interações, refleti-las, pensá-las, reconstruí-las [sendo que isso] é uma experiência profissional incontornável [e] a pedagogia participativa é uma proposta que incorpora a co-construção da aprendizagem no fluir das interações pedagógicas” (Oliveira-Formosinho et al., 2009, p. 11). Assim, a união destes três fatores na evolução do método

educativo estabelecem para a criança um bem-estar pleno entre tempo, interações e espaço, conseguindo esta descobrir condições para que os momentos de aprendizagem possam ser desenvolvidos da melhor forma possível.

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

A investigação-ação é “uma forma particular de olhar para a nossa prática para verificar se ela é como nós sentimos que deveria ser”.

(McNiff, 2013, p. 23)

Neste capítulo, são caracterizados os contextos de estágio da valência creche, bem como da valência educação pré-escolar, onde decorreram as práticas educativas. A sua caracterização não se cinge apenas à sua configuração física, mas também funcional e relacional. Neste contexto, é ainda referenciada a investigação-ação e sublinhada a sua importância na educação, estruturando-se como uma oportunidade de desenvolvimento profissional, dada a interatividade que permite estabelecer a reflexão entre a teoria e a prática.

### **2.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO CRECHE**

O primeiro contexto de estágio onde a mestranda desenvolveu a sua prática pedagógica ocorreu numa creche situada numa freguesia de Moreira, no concelho da Maia. A freguesia em questão é atravessada por excelentes vias de comunicação, onde se destacam a Estrada Nacional 13, a A41, a Via Regional Interior (VRI) e duas linhas do Metro do Porto, bem como a linha da



Sociedade de Transportes Coletivos do Porto (STCP). É também de realçar, que o Aeroporto Francisco Sá Carneiro fica situado nesta freguesia. O meio envolvente desta instituição caracteriza-se pela existência de zonas habitacionais destinadas, maioritariamente, à classe social média alta. No que diz respeito ao contexto socioeconómico, este é essencialmente marcado por uma atividade económica predominante terciária e industrial.

A instituição estava rodeada por diversificados espaços verdes e destinava-se à valência creche, recebendo o apoio da Câmara Municipal da Maia e do Instituto de Segurança Social, tendo a capacidade para acolher setenta crianças, entre os quatro e os trinta e seis meses.

A instituição está inserida na Santa Casa Misericórdia da Maia, seguia um Projeto Pedagógico da Creche – “MIM’ARTE” e, no caso da sala onde decorreu o período de estágio do grupo 2C, existia um plano de sala que se debruçava sobre a “Multiculturalidade”.

A presença dos pais e da comunidade são aspetos que indubitavelmente influenciam o desenvolvimento das crianças, sendo que a creche possui parcerias com algumas entidades, como por exemplo: a Câmara Municipal da Maia, a Junta de Freguesia de Moreira, a Biblioteca Municipal da Maia e a Casa do Povo de Vermoim. As parcerias, desde as famílias às entidades colaboradoras, contribuíam para estimular as interações e as aprendizagens.

No que diz respeito ao organigrama da instituição, esta é orientada por uma diretora institucional que dirige todo o desenvolvimento educativo e para quem o processo de auscultação da restante equipa educativa é uma preocupação. Para além disso, denotava-se que as reuniões e atitudes participativas na tomada de decisões eram algo comum neste processo, ou seja, poder-se-á afirmar que existia um espírito colaborativo.

Advindo da direção, surgiam três departamentos, a creche que se subdividia em corpo docente onde estavam presentes as educadoras e o corpo não docente. A secretária era outro dos departamentos, bem como os serviços auxiliares que contavam com a cozinha, a lavandaria e os serviços gerais. Por último, era de salientar que a instituição contava com técnicos especializados, que não estavam permanentemente na creche, como o Professor de Expressão Motora e o Professor de Expressão Musical.

Em relação ao espaço, a instituição é edificada por quatro pisos e três espaços exteriores. No interior do edifício existem cinco salas de atividades de creche, quatro salas polivalentes sendo que uma delas é o refeitório que se une à cozinha, e contém uma copa de leites, uma dispensa e uma lavandaria. Relativamente às casas de banho, existem seis divisões para os adultos, duas para crianças e, ainda, uma para crianças/adultos com mobilidade reduzida. Uma sala de educadoras, um gabinete de coordenação, uma sala de isolamento, um vestuário para adultos e a secretária situam-se na entrada da instituição. Um dos espaços exteriores é direcionado para as crianças que frequentam a creche e tem algumas zonas verdes, três estruturas lúdicas circundadas por piso amortecedor, sendo que esta área é vedada para promover a segurança.

A sala de atividades onde decorreu o estágio tinha uns *placards* para a exposição de trabalhos realizados pelas crianças e para os projetos desenvolvidos com o contributo dos familiares, de forma a dar visibilidade ao que se ia fazendo e aprendendo.

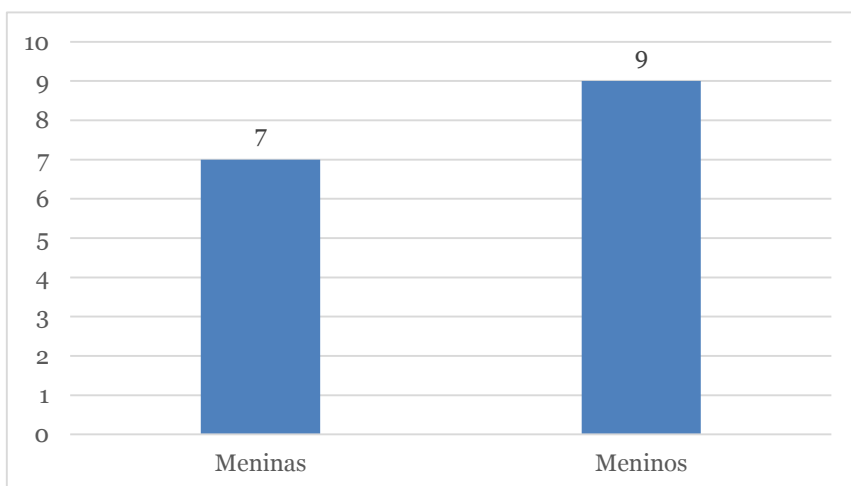
No que concerne à organização do ambiente físico, a sala encontrava-se dividida em quatro áreas bem distintas: área das construções; área do faz-de-conta (espaço da cozinha e do quarto); área da biblioteca e a área da pintura. Na área das construções existia uma estante com materiais educativos entre

os quais: legos duplos, puzzles adequados à faixa etária, jogos de encaixe, colocados em caixas transparentes catalogadas, um espelho com suporte à frente, um tapete, uma televisão, DVD'S e almofadas. Através desta observação percebia-se que o espaço em si era pedagógico, permitindo às crianças explorarem livremente os objetos pertencentes a esta área, tal como é referido por Post e Hohmann (2011, p. 156): “as crianças são desajeitadas e precisam de muito espaço para manobram quer os blocos quer a si próprias.” A área do faz-de-conta estava composta por diversos objetos: armários, fogão, utensílios da cozinha, cama para as bonecas, mesas, cadeiras e guarda-roupa. De modo a simplificar a arrumação e classificação dos objetos desta área, é evidente a importância de se catalogarem os objetos presentes nas caixas, por exemplo a caixa que continha utensílios da cozinha tinha uma fotografia dos objetos, de modo a tornar-se mais fácil a sua associação, tendo em conta que “a colocação de uma etiqueta com um exemplar dos objetos, uma imagem ou uma fotografia ajuda as crianças a arrumarem os brinquedos no sítio certo.” (Post & Hohmann, 2011, p. 159). Relativamente à área da biblioteca, tinha apenas uma estante com quatro prateleiras, poucos livros, uma aparelhagem e uma caixa com CD's. Esta era uma área que não despertava muito interesse por parte do grupo, talvez por ser pouco apelativa. Deste modo, em conversa com a educadora, foi projetada uma remodelação com o objetivo de incentivar as crianças na procura da biblioteca, e, foi baseado nesta observação, que a diáde a definiu como prioridade no seu plano de ação. Por último, na área da pintura tinha duas mesas grandes com várias cadeiras à volta, material diversificado de pintura, um cavalete e um armário que servia para arrumar os materiais.

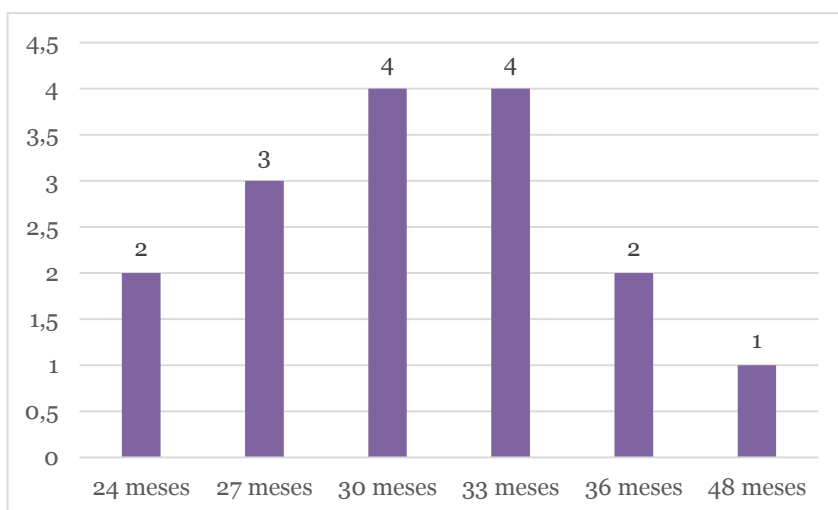
Em relação à organização temporal da sala de atividade, é essencial referir que este grupo de crianças, tendo em conta a sua faixa etária, possuía

um tempo para explorar, de forma livre, o espaço que os rodeia, contudo, existia um momento planificado de acordo com os interesses e necessidades de cada criança. Assim, as rotinas diárias eram de forma flexível, com uma certa ordem de ações que possibilitavam ao grupo entenderem os diferentes momentos que ocorriam durante o dia. É de salientar que este grupo de crianças, já possuíam algumas noções temporais relacionadas com a rotina diária, tendo a noção de qual a ação que iria prosseguir, por exemplo, a seguir ao momento do almoço sabiam que iria suceder o momento de cuidados de higiene. A rotina diária estava repartida da seguinte maneira: acolhimento, tempo de escolha livre/atividades propostas, hora do lanche, almoço, higiene, preparação para o descanso, momento da sesta, higiene, tempo de escolha livre, tempo de transição suave, lanche e tempo de escolha livre, sendo de referir que este último momento de escolha livre já não fazia parte do horário de componente letiva (9:00 às 16:00), consistia num momento em que algumas crianças ficavam com as assistentes técnicas até às 19:00, hora de encerramento da instituição.

No que respeita à caracterização do grupo, este era constituído por dezasseis crianças, sete do sexo feminino e nove do sexo masculino (Gráfico 1), com idades compreendidas entre os vinte e quatro e trinta e seis meses (Gráfico 2). Importa referir a existência de duas crianças com nacionalidade estrangeira, uma proveniente da República Checa e outra de Espanha, para além disso, existia uma criança com quarenta e oito meses (4 anos) que por possuir Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) e a pedido dos pais, ficou a frequentar a creche por mais um ano de modo a tentar que o mesmo se desenvolvesse a nível físico e intelectual.



**Gráfico 1.** Distribuição em função do género (creche)



**Gráfico 2.** Distribuição em função da idade (creche)

Após uma observação atenta ao grupo, foi claramente perceptível que existiam amizades que se iam criando ou reforçando através do dia-a-dia, no entanto, as crianças nesta fase tinham uma atitude bastante individualista, sendo disso exemplo o facto de quando não conseguiam aquilo que pretendiam (um brinquedo), existiam pequenos conflitos e choro na criança, ou seja, a criança preocupa-se consigo própria e ainda não possui a capacidade de se pôr na perspetiva do outro. Na verdade, e tal como

asseguram Papalia, Olds e Feldman (2006) “o egocentrismo é a incapacidade para ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio. Não é egoísmo, mas sim compreensão centrada no *self* (...) não conseguem considerar o ponto de vista do outro” (p.316).

Contudo, através de observações diárias ao longo do estágio pode-se referir que se tratava de um grupo de crianças com muita energia e onde a pluralidade de personalidades esteve presente, pois era possível verificar diferentes formas de lidar com o fracasso e com o êxito, assim como se notava que as suas atitudes iam variando consoante as suas conquistas ou perdas. Demonstravam uma boa capacidade de memorização, no que dizia respeito a pequenas canções e ao nome dos seus pares, uma vez que conseguiam identificar quem estava presente ou não.

Em suma, o grupo de crianças da creche era bastante curioso e demonstrava vontade de aprender, sobretudo através de atividades lúdicas, como por exemplo a culinária e a expressão plástica, que lhes permitia mexer, tocar e sentir.

Relativamente à caracterização socioeconómica das famílias, a maioria dos pais pertencia à faixa etária compreendida entre os trinta e um e os trinta e cinco anos e ao nível das habilitações académicas a maioria detinha licenciatura e também mestrado, e uma pequena percentagem doutoramento.

Talvez pela sensibilidade literária, eram pais muito participativos e preocupados em partilhar e colaborar no desenvolvimento de atividades e/ou projetos realizados pelas e com as crianças, facilitando o processo de transição para a educação pré-escolar e diminuindo fronteiras e quebras no desenvolvimento dos seus educandos.

## **2.2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A educação pré-escolar é uma etapa fundamental no desenvolvimento da criança, tal como o meio envolvente onde esta se movimenta e se relaciona. Assim, o segundo contexto de estágio onde a mestranda desenvolveu a sua prática educativa localizava-se na zona metropolitana do Porto, numa instituição da rede pública de educação pré-escolar pertencente a um agrupamento. Em observação a esta freguesia, era possível verificar um grande número de unidades funcionais, diferentes pontos turísticos e, além disso, um elemento desportivo com elevada importância. Esta freguesia do Grande Porto tinha variadíssimos acessos que facilitavam a circulação, desde meios transportes frequentes das empresas públicas e privadas (STCP e Metro do Porto) e de vias-férreas.

A instituição seguia um Projeto Educativo comum a todas as escolas que faziam parte do agrupamento. Contudo, na sala A onde foi realizado o estágio, ainda não existia um projeto de sala definido, sendo que este foi construído com e pelas crianças através dos seus interesses e necessidades e, também, porque o 1º período foi maioritariamente um momento de adaptação/integração ao contexto e aos pares, e o 2º período serão definidas propostas mais específicas para a sua construção. Contudo, o desenvolvimento de projetos e de atividades acomodou a adaptação das crianças e proporcionou um despertar do aprender a partir da novidade, da curiosidade e do seu bem-estar.

Relativamente ao organigrama da instituição, este era orientado por um diretor do agrupamento, uma coordenadora de estabelecimento, três educadoras e nove professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), equipa de

intervenção local (ELI), professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), seis assistentes operacionais e uma assistente técnica.

No que se relaciona com o espaço, a instituição em análise suportava, no primeiro andar, oito salas destinadas ao 1.º CEB, três salas de atividades determinadas à educação pré-escolar, a sala dos professores e educadores, a sala da Direção, o gabinete de educação especial, o gabinete médico e os sanitários. No rés-do-chão da instituição localizava-se a cantina, o ginásio, a biblioteca e o espaço exterior. De salientar que o horário da componente letiva funcionava das 09:00 às 16:00 e as atividades de animação e de apoio à família (AAAF) ocorriam entre as 08:00 e às 09:00 e entre as 16:00 e as 18:30.

A organização do espaço, tempo e grupo são aspetos que se encontram interligados na organização do ambiente educativo da sala de atividades. Tal como asseguram Lopes da Silva et al. (2016) a “organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (p. 24). Partindo para a caracterização do ambiente educativo, a sala de atividades era um espaço bastante agradável e encontrava-se dividida em áreas de interesse bem definidas e diferenciadas, onde as crianças conseguiam efetuar o ciclo “encontra-brinca-arruma” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 164).

A sala era composta pela área da casinha, a área da biblioteca, a área da expressão plástica, a área da garagem, a área dos jogos de mesa e de chão e, por fim, a área do computador. Relativamente à área da casinha, esta reúne um equipamento de comer e de cozinhar, um lava-loiça, uma mesa acompanhada de quatro cadeiras, uma toalha para a mesa com uma cesta de fruta para colocar em cima, um carrinho de limpeza, um estendal, aventais;



utensílios de faz-de-conta, como bonecas de diferente cor de pele, uma cadeira de bebê, uma cama, um armário e um gavetão para colocarem as roupas das bonecas, entre outros. No que concerne à área da biblioteca, foi possível observar logo nos primeiros dias que era uma área com pouco interesse para o grupo de crianças desta sala, e em diálogo com os mesmos, estes referiram que não tinham vontade/curiosidade por este espaço, por não terem livros novos e os que tinham estavam danificados (rasgados e riscados), por não existir diversidade de livros e pelos fantoches estarem velhos.

No que respeita ao espaço da expressão plástica, é uma área bastante requisitada pelo grupo, oferece uma grande variedade de materiais, papel de folha branca para desenhar e pintar; material de desenho, corte e colagem como tesouras de ponta arredondada, cola, lápis de cera, lápis de cor, canetas de feltro; materiais de modelagem como plasticina e os seus acessórios como rolos e facas de plástico; em relação à pintura, existe uma quantidade razoável de pincéis, tintas e diferentes materiais para se colocar em prática as diferentes técnicas de pintura.

Na área da garagem é possível observar vários carros de diferentes tamanhos, utensílios de ferramentas da oficina e ainda uma pista de carros. Relativamente à área dos jogos de mesa e de chão existe uma abundância de materiais oferecendo assim momentos de exploração pelo grupo de crianças, criando uma ligação entre os constituintes da “área dos brinquedos” e da “área dos blocos” incutidas pelo modelo HighScope. Nesta área existe blocos de plástico que se interligam em função dos múltiplos formatos e dimensões, materiais de classificar e de pequenas construções, figuras de encaixe, entre outros. Por último, observamos a área do computador, que é um espaço bastante solicitado por este grupo, esta área é constituída por uma mesa,

duas cadeiras e um computador onde duas crianças, de cada vez, podem estar lá a usufruir de vários jogos educativos.

Terminada esta análise mais aprofundada sobre os materiais que se encontram nas áreas descritas é necessário refletir sobre o que este espaço oferece, o que possibilita estimular e explorar à criança e quais as competências que ele poderá oferecer.

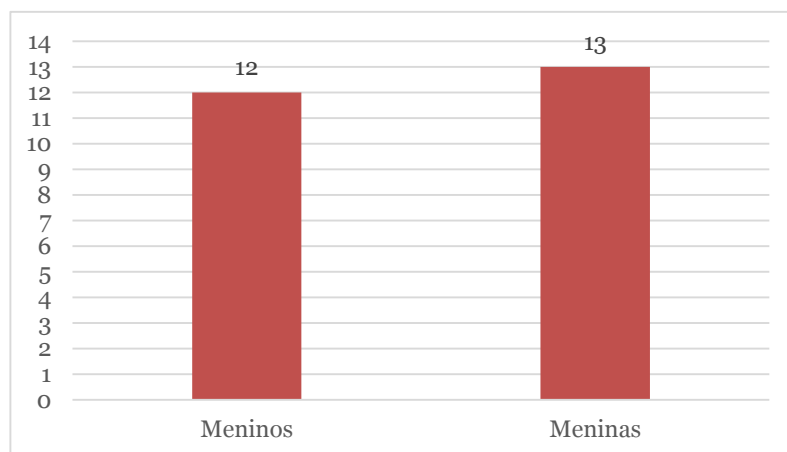
O jardim-de-infância tem como função complementar oportunidades de experimentação à criança que, esta por sua vez pode não encontrar fora do ambiente educativo, por isso é de referir que este espaço de sala de atividades dava a oportunidade à criança de explorar e ser estimulada através dos materiais que se encontravam disponíveis nas respetivas áreas. Relativamente aos materiais que a sala de atividades possuía, estes encontravam-se em boas condições e em quantidades significativas nas diversas áreas, exceto a área da biblioteca que se encontrava com alguns livros danificados e utensílios relativos ao teatro (fantoques) de igual forma. Posto isto o projeto exercido pela díade focou-se na intervenção na área da biblioteca, encontrando-se estes aspetos explanados no capítulo III.

De evidenciar a existência de segurança em todas as áreas, não existindo materiais perigosos, por exemplo, as esquinas dos móveis eram de forma arredondada e as tomadas de eletricidade encontravam-se numa altura bastante alta, que as crianças não conseguiam chegar lá nem mesmo com um auxílio de uma cadeira. Era possível observar que todo o ambiente educativo estava estruturado de maneira a promover bem-estar para as crianças e adultos que nele conviviam. Esta sala possuía três janelas amplas que possibilitavam a entrada de luz natural e duas portas, sendo que uma se direcionava para o espaço exterior e outra para o corredor de acesso à porta principal da instituição.

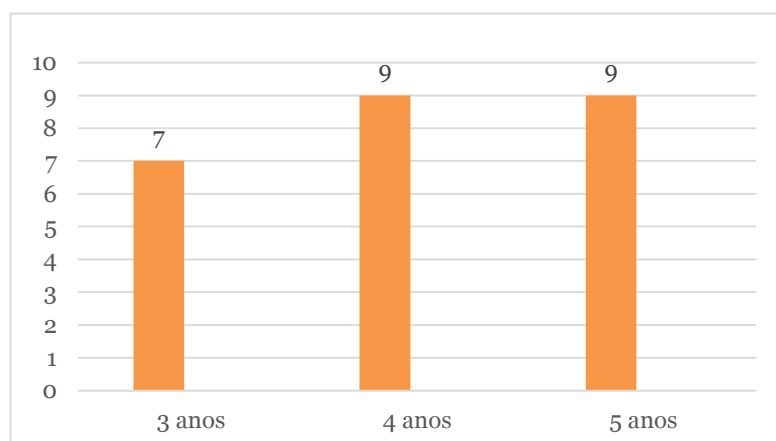
Também, existiam *placards* para a exposição de trabalhos elaborados pelas crianças de modo a valorizar o seu esforço, bem como encorajar e elevar a sua autoestima. De facto, tal como Lopes et al. (2106) asseguram, “(...) trabalhar em grupos constituídos por crianças com diversas idades ou em momentos diferentes de desenvolvimento permite que as ideias de uns influenciem as dos outros. Este processo contribui para a aprendizagem de todos (...)” (p. 25), como é exemplo o diálogo entre uma criança de cinco anos com uma criança de três: V: “Está muito giro o teu desenho D., já consegues fazer uma pessoa com braços e pernas!”

No que diz respeito à organização temporal da sala de atividade, há que considerar que esta apresentava rotinas diárias bem definidas e estruturadas, estando evidente na grande maioria do grupo a evolução da noção temporal e ordinal da sequência dos dias da semana. A rotina diária do grupo organizava-se da seguinte forma: acolhimento, canção dos “bons dias”, marcação das presenças, marcação do tempo, atividade proposta, higiene e prestação de cuidados, lanche, tempo de escolha livre, higiene e prestação de cuidados, tempo de transição suave, almoço, higiene e prestação de cuidados, atividade proposta, higiene e prestação de cuidados, lanche e tempo de escolha livre. Estes momentos de rotina, segundo Hohmann e Weikart (2011 p. 24) “são como marcas de pegadas num caminho em variadas aventuras e experiências que lhes interessam e que respondem a sua natureza inventiva e lúdica”.

No que concerne à caracterização do grupo, este era constituído por vinte e cinco crianças, sendo que 13 crianças eram do sexo feminino e 12 do sexo masculino (Gráfico 3), com idades compreendidas entre os três e os cinco anos (Gráfico 4).



**Gráfico 3.** Distribuição em função do género (educação pré-escolar)



**Gráfico 4.** Distribuição em função da idade (educação pré-escolar)

É essencial ter a noção das individualidades, quer de cada criança quer do grupo, bem como toda a heterogeneidade que influenciava na ação do grupo, mas, que promoveu a aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças desta sala.

Este grupo de crianças caracterizava-se pela sua boa disposição, com um grande interesse pela descoberta e gosto pela colaboração nas atividades. Sendo um grupo heterogéneo existiam algumas diferenças, as crianças de três anos revelavam alguma dificuldade na partilha em grande grupo e eram

pouco autónomas, algo que não era visível nas crianças de quatro e cinco anos. É de realçar que estas diferenças surgem pelo facto de que as crianças de quatro e cinco anos já terem vivenciado experiências anteriores que as levaram a adquirir capacidades que as de três anos ainda estavam a construir.

Neste grupo era visível a enorme interajuda que existia das crianças mais velhas para com as crianças mais novas, o que se torna importante, visto que a interajuda é reflexo do espírito colaborativo e cooperativo entre as crianças que se vai refletindo no seu desenvolvimento cognitivo e emocional, ou seja facilitadora da sua aprendizagem. Lopes da Silva et al. (2016), referem que grupos de crianças com diferentes faixas etárias permitem uma maior diversidade, enriquecendo as interações e ampliando os momentos de aprendizagem entre elas. Na verdade, quando por exemplo uma criança de três anos tinha o seu momento de higiene pessoal, havia sempre uma criança mais velha que era praticamente tutora da mais nova e a auxiliava em tudo o que esta necessitava. Portanto, a sensibilidade e afetividade devem ser contruídas e estar presentes não só na relação adulto-criança, como também entre pares, pois assim promove-se a qualidade educativa no jardim-de-infância.

Outra característica relevante no grupo era uma enorme capacidade de pensamento crítico e sentido de justiça perante as suas ações e as dos outros, revelando, assim, evolução da compreensão de causa-efeito e da capacidade de clarificação de situações e/ou pequenos conflitos.

No contexto socioeconómico familiar das crianças, a maioria das idades dos pais estava compreendida entre os trinta e dois a quarenta e seis anos de idade, sendo que, relativamente às habilitações académicas, predominava a licenciatura, três doutoramentos e dois com escolaridade do ensino básico. De salientar a participação e a interação que era visível das famílias em todas

as atividades que lhes eram propostas, e sem dúvida, que esta relação é de especial importância porque ambos (família e o jardim-de-infância) têm o mesmo intuito: a educação e o bem-estar da criança. Assim, “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28).

### **2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Terminada a caracterização dos contextos de estágio, afigura-se importante abordar alguns aspetos fulcrais da metodologia de investigação que sustentou a prática educativa e os valores considerados na análise das duas valências. Assim, para que a análise da realidade possa ser fiel, é necessário que o educador possa recolher um conjunto extenso de informações, de forma regular ao longo do tempo, podendo constituir-se naquilo que Erickson designa de *key assertions* (Vasconcelos, 2012). Estas devem ser decorrentes de todo o processo supervisivo, através da combinação de diversas estratégias, tais como a observação, a supervisão, a investigação-ação, as entrevistas, as narrativas, entre outras. Todas estas estratégias não devem ser tidas isoladamente, mas cruzadas, em função dos contextos e das informações variadas que se pretende recolher. Há estratégias que apelam mais para uma reflexão crítica do educador, permitindo não só mudanças significativas na sua ação, como também um suporte para o seu desenvolvimento profissional (como por exemplo os

portefólios reflexivos, investigação-ação, autoscopia, supervisão colaborativa, observação colaborativa, histórias de vida, entre outras).

É neste contexto que a investigação-ação emerge como um método de investigação e/ou estratégia de (form)ação que parte do pressuposto de que, pela via do desenvolvimento de capacidades investigativas, se contribui para a promoção de educadores mais autónomos, reflexivos e, conseqüentemente, melhores profissionais (Moreira, 2005).

Craveiro (2006) sustenta que a investigação-ação promove o diálogo entre a teoria e prática. Nesta linha, Elliott (2010) afirma que todas as teorias são ferramentas da prática e qualquer tentativa de unificação da teoria e da prática, através da investigação-ação dependerá de quão sucedida for a fusão entre teoria e o raciocínio prático na construção de sentidos da ação. A investigação constitui-se como fonte de esclarecimento para as tomadas de decisão e a ação como fonte de informação para a investigação, interagindo num processo recursivo permanente (Craveiro, 2006).

O método de investigação-ação assente na ideia de que a melhoria da prática profissional surge do entendimento que se vai construindo sobre as práticas que caracterizam uma “espiral reflexiva, composta por ciclos de planificação, ação, observação, reflexão e avaliação” (Coutinho et al., 2009).

De facto, o formato cíclico afigura-se importante pois permite unir as duas grandes orientações da investigação-ação: a melhoria da prática e um melhor entendimento da mesma. Assim, e de acordo com Máximo-Esteves (2008) os princípios da investigação-ação são:

- Planear com flexibilidade – implicação da reflexão do observador-investigador sobre a sua própria experiência e a dos outros, bem como as decisões sobre o que deve manter e o que deve mudar. Aqui são formuladas as primeiras questões. Relativamente à

planificação, deve-se desenvolver a ação informada criticamente, de modo a melhorar a prática atual. Durante a prática educativa supervisionada da mestrandia, as planificações foram sempre realizadas com o intuito de serem flexíveis, por forma a permitir a adaptação de factos ou efeitos imprevistos e eram construídas tendo por base as observações das necessidades e interesses de cada criança (cf. apêndice A).

- Agir – todos os atos de pesquisa no terreno são englobados, procurando-se padrões e discrepâncias que emergem das práticas do observador, mediante a observação e o registo. Através destas ações de pesquisa, as questões iniciais tornam-se mais elaboradas e clarificadas.
- Refletir – operação de análise crítica das observações, discrepâncias e/ou padrões encontrados, com a finalidade de descobrir esquemas de referência submetidos nas práticas do investigador. São utilizados vários instrumentos de registo e para analisar os dados em observação. O diálogo com o educador cooperante, professores e supervisor, ajudam a encontrar o rumo para a análise.
- Avaliar/validar - a descrição e a análise dos dados vão se tornando mais refinados à medida que se avaliam as decisões sucessivamente tomadas e se observam os efeitos que delas decorrem.

A observação contempla a ação de recolha de evidências que permitem avaliar. De salientar que durante a prática educativa supervisionada, na valência creche, foi utilizado um instrumento de observação e avaliação, PQA (cf. anexo C) desenvolvido pela HighScope, um instrumento que auxilia e permite a avaliação da qualidade de contextos de educação de infância, sendo que, por outro lado é utilizado, simultaneamente, como um método de



avaliação da implementação do programa educativo, relativamente ao contexto de educação pré-escolar as observações foram através de registo de notas de campo que depois eram transcritas para o diário de bordo onde eram registados as informações mais relevantes de cada criança, do pequeno grupo ou do grupo mais amplo.

A metodologia da investigação-ação alimenta uma relação particular com a educação, já que é a metodologia que se aproxima mais do meio educativo, sendo mesmo apresentada como metodologia do educador como investigador. O educador, ao valorizar particularmente a prática, torna-a no elemento-chave onde está presente o conceito da reflexão, que é importante na compreensão desta metodologia. Neste contexto, a investigação-ação crítica ultrapassa a ação pedagógica, procurando facilitar a implementação de soluções promotoras da melhoria da ação (Máximo-Esteves, 2008).

Para além dos quatro aspetos referidos anteriormente, o diálogo assume uma relevância particular, devendo permitir uma maior orientação para a análise. Assim, o diálogo com o educador cooperante deve existir como forma de partilha de saberes, de pontos de vista diferenciados e ainda de interpretações, para que mais tarde se possa alcançar o produto final (Rodrigues, 2009).

Moreira (2005) refere que a investigação-ação é uma estratégia de renovação da própria ação educativa, permitindo uma reflexão crítica sobre a ação do profissional, em colaboração com os outros atores do contexto educativo através de uma supervisão mais horizontal e colaborativa.

É neste contexto que os diários de bordo e as grelhas de registo se constituem em instrumentos fundamentais da ação pedagógica, na medida em que permitem observá-la e analisá-la de forma mais consistente, podendo

originar ilações que (re)orientam futuras práticas, conduzindo à melhoria da qualidade do ensino (Rodrigues, 2009).

Holly (1991, cit. por Rodrigues, 2009, pp. 93-94), referindo-se ao estudo realizado por Proff, considera que as narrativas das experiências da prática pedagógica podem ser divididas em cinco modos diferentes: (i) a narrativa jornalística, em que os acontecimentos são vistos pelos olhos do narrador; (ii) a narrativa analítica, em que se decompõem os diferentes elementos do acontecimento; (iii) a narrativa etnográfica, que incide sobre o contexto em que decorreu a experiência e a observação dos factos; (iv) a narrativa terapêutica/criativa, em que se toma consciência do “Eu”, das suas emoções, sentimentos e pensamentos no decurso da experiência; (v) a narrativa introspetiva, que nos faz (re)pensar e interrogar sobre o que fizemos, como procedemos, porque seguimos determinado caminho e não outro.

Estas devem ser assumidas como um exercício intimista, cujos conteúdos pertencem apenas ao seu produtor, não devendo ser transmitidas a terceiros. Devem ser assumidas como um primeiro passo para apropriação da dinâmica do próprio educador, através de uma estratégia de confrontação entre “a relação que vai do seu pensamento e a ação, esta sim, passível de ser aprendida por terceiros” (Ribeiro Gonçalves, 2006, p. 87).

De acordo com McKernan (1998, citado por Máximo-Esteves, 2008) e conforme a metodologia que a mestranda escolheu na prática pedagógica, a primeira fase é perceber-se em que consiste a realidade do contexto educativo a ter em conta neste percurso. Seguidamente, delinear-se os objetivos e arranjar estratégias de intervenção que constituíram o plano de ação educativa que foi colocado em prática. Por último, analisar-se o desenrolar da ação e o efeito que ela causou, originando assim o processo de

reflexão, sendo essencial para reinterpretar decisões e analisar os aspectos menos conseguidos na prática.

Os momentos para investigação que surgiram dia após dia durante a prática profissional, foram de tal ordem importantes que permitiram assim enunciar problemas, permitindo dar origem a uma reflexão acerca destes, sabendo que o perfil do educador envolve não só um profissional ativo, ético e componente, mas igualmente um espírito indagador, investigador e crítico sobre a sua prática.

Nesta linha de pensamento, o processo de investigação-ação deve estar “no suporte da formação dos educadores de infância, assim como no seu percurso de formação ao longo da vida, assim é necessário que se pense cuidadosamente sobre o que se está a fazer, por isso torna-se uma prática crítica autorreflexiva” (McNiff, 2013, p. 23).

Com esta reflexão a mestranda espera ter sido capaz de verter, sinteticamente, sobre a aprendizagem que construiu no decurso da sua prática pedagógica.

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

Deve-se “proporcionar atividades de desenvolvimento da criatividade, originalidade e inovação em vez de uma aprendizagem por memorização ou repetição”.

(Craveiro & Ferreira, 2007, p. 18)

No presente capítulo pretende-se descrever, analisar e refletir sobre as atividades e ações que foram desenvolvidas nos contextos de valência creche e de educação pré-escolar.

É primordial fazer assim alusão aos domínios da prática pedagógica intrínseca ao papel do educador e precavendo que este “recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui ativamente” (Decreto-Lei nº 240/2001, p. 5570), sendo pertinente compreender cada um deles durante a prática pedagógica desenvolvida em contexto de estágio.

Nesse sentido, são elencadas e refletidas a observação e a planificação das atividades que foram mais relevantes e significativas para a mestranda nos contextos de estágio, caracterizadas as intervenções realizadas e associando-as às dimensões pedagógicas no percurso de formação.

### **3.1. OBSERVAÇÃO E PLANIFICAÇÃO NOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO**

Sob a perspectiva da observação, considerando a organização do processo e executando sobre os contextos, os procedimentos e os resultados de aprendizagem das crianças, esta considera que concretizou um trabalho constante em ambos os contextos de estágio, na forma em que procurou estar atenta às necessidades e interesses do contexto, do grupo e de cada criança. É na observação que se reconhecem as necessidades específicas do grupo, e ainda de cada criança, sendo este como ponto de partida para a realização da planificação de atividades, de referir que esta realização foi feita semanalmente e assim foi-se construindo uma caracterização mais detalhada de cada criança, identificando algumas necessidades específicas. É fundamental ter em conta quais os interesses da criança neste processo, sendo que é através da observação que possibilita conceder significados às situações, aprendizagens realizadas pelas crianças ou incidentes.

No que diz respeito ao contexto da valência creche utilizou-se o PQA , que é um instrumento que auxilia e permite a avaliação da qualidade de contextos de educação de infância, sendo que por outro lado é utilizado simultaneamente como um método de avaliação da implementação do programa educativo. Para além disso, o PQA serve como guião para os novos educadores e é uma ferramenta de suma importância e de utilidade para os mesmos. Segundo Christensen e Rosen (2010), este programa possui quarenta e um itens divididos em sete subescalas que oferecem a possibilidade de realizar uma observação sistemática, naturalista e diária no contexto em causa, bem como a perceção e recolha de dados importantes. Também através do registo do diário de bordo observou-se algumas

necessidades individuais tais como, o desenvolvimento da autonomia, o desenvolvimento do sentido de empatia com os sentimentos dos pares, assim como necessidades do grupo, como por exemplo o desenvolvimento do sentido de partilha, desenvolvimento da linguagem e comunicação verbal e exploração de materiais sensoriais.

No contexto da educação pré-escolar, através de observações e registos, destacaram-se algumas necessidades individuais, tais como o desenvolvimento da linguagem e comunicação verbal com maior enfoque nas crianças com a faixa etária compreendida nos três anos, noção de coordenação motora, valorização pessoal a nível da segurança/confiança e ausência de empatia com os sentimentos dos pares. Relativamente às necessidades de grupo, foi possível observar a autorregulação de comportamentos e a exploração da área da biblioteca.

No que alude aos interesses, ambos os contextos revelavam um gosto pela expressão plástica e audição de músicas, de realçar que na creche era bastante notório o gosto e o interesse de atividades de culinária e de exploração de elementos da natureza por parte da criança com NAS; no contexto da educação pré-escolar havia uma criança com interesse pelas questões climatéricas.

Relativamente ao procedimento da planificação, esta define-se como o resultado do processo da observação, onde se deparam os objetivos e as estratégias de trabalho com as crianças, tendo como suporte à gestão curricular e uma resposta às necessidades e interesses evidenciados pelas mesmas. No que diz respeito ao contexto creche o conteúdo curricular era fundamentado nas experiências-chave propostas pelo modelo curricular HighScope por este se divulgar um documento de apoio com qualidade no

nosso país e, relativamente à educação pré-escolar, este era baseado nas OCEPE.

De maneira abrangente e transversal, a planificação deve refletir uma ação integrante e integradora, onde estejam previstas numerosas ocasiões de aprendizagem e exploração para as crianças. Concebendo que “planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas.” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15). Conforme referido anteriormente, a planificação deve conter conteúdos curriculares da educação de infância e estratégias e recursos diferenciados que reflitam as sugestões das crianças, assim como situações inesperadas no decorrer da ação. Foi estabelecida uma junção entre as necessidades das crianças e os objetivos de trabalho, assim como as aprendizagens assinaladas de semana para semana, demonstrando os procedimentos de desenvolvimento e as aptidões conseguidas pelas crianças. É de destacar que na educação pré-escolar, o nível da planificação era feita em função da diversidade entre as faixas etárias do grupo e tendo em consideração o grau de complexidade das atividades.

Relativamente à análise no domínio da ação, este procedimento edificou-se como o terminar de toda a responsabilidade adquirida ao nível da observação e da planificação, onde se articulou e reuniu os objetivos e estratégias de trabalho, com visão à execução de ocasiões de aprendizagem e interações pedagógicas de qualidade com as crianças ao nível da estimulação, autonomia e sensibilidade (Bertram & Pascal, 2009). Conforme os procedimentos de observação e planificação, as dimensões de trabalho previstas ao nível da ação pedagógica divulgam que este é um procedimento

onde intercedem alguns atores como as crianças, o educador, a equipa educativa, as famílias e a comunidade, assim como fatores pertencentes à organização de uma rotina na educação de infância, como é o caso do tempo, dos materiais, do espaço, das interações, das estratégias, das atividades e dos projetos. É de salientar que é ao nível da ação deve-se encontrar o pilar da prática pedagógica, pois com uma favorável construção e definição dos processos anteriormente redigidos, é aqui que se definem os objetivos de trabalho com as crianças, assim como o espelho da qualidade das interações com as mesmas.

### **3.2. INTERVENÇÕES REALIZADAS NOS CONTEXTOS**

É chegado o momento de conceder uma maior importância a determinadas intervenções desenvolvidas no domínio da ação nos contextos da valência de creche e na valência de educação pré-escolar através da descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos.

Portanto, no contexto creche a mestranda vai centrar a sua atenção na experimentação da proposta de Goldschmied e Jackson (2006) – Jogo Heurístico – numa atividade de Expressão Plástica – Construção de *mobis* de borboletas recorrendo à técnica de digitinta comestível - e num Plano de Ação na área da Biblioteca. Relacionado com a educação pré-escolar, esta vai dar enfoque à mobilização de uma proposta de – Metodologia Trabalho Projeto- com a base nas fases definidas por Vasconcelos (2012) e a construção e decoração de um elemento de expressão dramática – Fantocheiro.



### **3.3. INTERVENÇÕES REALIZADAS NO CONTEXTO CRECHE**

Destacando o domínio da ação desenvolvida no contexto creche, é necessário realçar os interesses de determinadas propostas para contextos específicos. Para a mestranda é essencial referir o progresso do conceito de creche em Portugal, sendo que este foi sofrendo alterações com o passar dos anos e ganhou, felizmente, mais força e credibilidade educativa. É importante compreender que “a maior parte das pessoas está de acordo quanto à ideia que a creche não é apenas um lugar de guarda das crianças mas sobretudo um meio educativo” (Portugal, 2003, p. 192). De salientar que, obviamente, o contexto e o grupo com quem se trabalha tem a sua própria importância, mas este nível educativo é indubitavelmente um explorador de oportunidades e capaz de oferecer às crianças ferramentas ainda numa idade precoce, que lhes serão úteis num futuro próximo.

Assim, torna-se imprescindível perceber que as experimentações por parte de bebés e crianças ainda numa tenra idade, são pertinentes tendo em conta o contexto educativo. Deste modo, deve-se destacar a proposta das autoras Goldschmied e Jackson (2006) que dizem respeito ao “brincar heurístico com objetos”.

Referindo ao seu carácter contínuo e sistemático, a proposta do “Jogo Heurístico” foi experimentado com o grupo de crianças da creche, sendo que para a realização da atividade foi escolhida a expressão musical como área a ser observada, sobretudo por ser de extremo interesse para as crianças. Foram então escolhidos três grupos, de quatro elementos cada, e direcionados grupo por grupo para um ambiente diferente do habitual, neste caso, a sala do polivalente. Esta sala foi escolhida pela sua tranquilidade, espaço e por ser, apesar de não totalmente, diferente da sala habitual das

crianças. Para além disso, como a atividade foi desenvolvida através de pequenos grupos, a escolha da sala permitiu acolher um grupo de cada vez, ajudando, desta forma, à sua concentração e foco na atividade. Nesta área encontravam-se espalhados, aleatoriamente, cinco cestos com instrumentos musicais de diferentes famílias, entre elas, peles, metais, madeiras e sopro. É de referir que na reunião de todos estes materiais, foi salvaguarda a higiene e a segurança das crianças, estando sempre atenta a todas as situações, que por algum motivo, pudessem constituir um desconforto ou perigo para as crianças. A atividade supramencionada foi desenvolvida de acordo com o interesse das crianças, isto é, a partir do momento em que se notasse o desinteresse por partes das mesmas, a atividade terminaria.

Refletindo acerca da atividade referenciada, considera-se que na generalidade, as crianças demonstraram enorme curiosidade e entusiasmo no que diz respeito ao que lhes foi mostrado. Foram descobrindo aos poucos o que continha cada cesto e explorando a diversidade dos instrumentos oferecidos (cf. apêndice B1 – Figura 1); as crianças procuraram constantemente questionar-se e responder de forma entusiasmada ao que iam desvendando: “O que é isto?”, “Olha as maracas!”, “Posso mexer?”, “Olha o que eu encontrei!”, “Ei, o que é que está aqui dentro?”, “Uau!”.

É essencial compreender que ao longo da atividade a atitude e os comportamentos das crianças se foram alterando, ou seja, inicialmente foi possível constatar que as crianças entraram na sala com alguma desconfiança e espanto. Porém, com o passar do tempo, notou-se claramente que a vontade de explorar a diversidade de instrumentos existentes na sala foi suscitando interesse e iniciaram as suas explorações. É de ressaltar um acontecimento que se sucedeu durante a atividade, com a criança B., que aquando da sua entrada na sala afirmou aos restantes colegas que “Não se

pode mexer, elas não disseram!”, demonstrando respeito, alguma insegurança perante a situação e também porque estavam habituadas à aprovação/permissão do adulto para iniciarem uma atividade. Contudo, ao fim de algum tempo de observarem a diversidade de cestos, fixaram-se no cesto das maracas e começaram a explorar o instrumento, onde novamente a criança B. juntou todas as maracas amarelas e referiu “É amarelo, é amarelo!”, o que permite compreender que não só o instrumento cativou a atenção das crianças, mas também as suas cores foram um motivo de exploração. A partir deste momento, todos os elementos do grupo começaram a sua procura pela variedade de materiais/instrumentos existentes na sala. Para além disso, ainda quando o grupo estava à volta do cesto das maracas, a criança M. referiu que a sua maraca não dava som: “Não dá...”, logo de seguida a criança B. decide mandar o grupo parar de fazer barulho com os instrumentos para perceber se a maraca da criança M. estava ou não estragada: “Parem, dá cá M..”, a criança M. dá a maraca à criança B. e esta por sua vez abana a mesma e percebe que afinal funciona: “Vês? Dá!”. Nota-se, sem dúvida, uma interação positiva entre as crianças, mesmo com idades diferentes, procurando interagir de forma a explorarem em conjunto os elementos apresentados.

Durante a exploração da atividade, era notória a existência de sinais de concentração e envolvimento das crianças, sendo que os casos em cima relatados são um exemplo disso, em que se observa o sentido de Si Próprio e das Relações Sociais na resolução de problemas com que as crianças se deparavam ao explorar e brincar. A Representação Criativa, que permitiu imitar e brincar e o Explorar Objetos nas suas mais variadas vertentes, são outros exemplos do desenvolvimento de experiências-chave efetuadas pelas

crianças, constituindo-se como ocasiões de aprendizagens ativas para as mesmas (Post & Hohmann, 2011).

Neste tipo de atividade, embora o adulto tenha uma função bem mais de observador do que interveniente no “Jogo Heurístico”, é importante referir que existem momentos em que este deve responder à criança quando solicitado, no caso de esta precisar de satisfazer alguma necessidade a nível físico ou emocional, ou em algum momento em que esteja a perturbar os outros elementos do grupo com determinado comportamento. Exemplificando, no caso da criança G.M. que possui NAS, este encontrava-se a ter alguns comportamentos desestabilizadores para as restantes crianças e em conversa com a Educadora, ficou decidido ir buscar um instrumento e colocar à frente do mesmo (cf. apêndice B1 – Figura 2), de modo a que este pudesse explorá-lo e tivesse interesse pela atividade. No entanto, o resultado foi negativo, visto que a criança continuou com comportamentos perturbadores. Assim, a Educadora decidiu retirar a criança da atividade para que esta decorresse de forma tranquila e razoável.

Na verdade, a retirada da criança da atividade não foi uma atitude de inclusão, mas de exclusão, na medida em que esta estava a ser um elemento perturbador para o desenvolvimento das atividades dos demais. Por conseguinte, se a mestrandia tivesse autonomia tinha utilizado outra estratégia, por exemplo, teria colocado outros instrumentos e estímulos à sua frente, até conseguir identificar um que fosse do seu interesse e que o mantivesse incluído na atividade.

A existência de uma enorme variedade de instrumentos e a repetição de alguns, foi claramente um ponto benéfico para a realização da atividade, já que desta forma foram evitados possíveis conflitos entre as crianças, sendo que este era um grupo de crianças onde por vezes surgiam algumas discórdias

e existia alguma dificuldade de partilha e, desta maneira, com o conhecimento existente acerca do mesmo grupo, foi então possível realizar a atividade sem qualquer constrangimento maior.

Podemos afirmar que a atividade correu extremamente bem e isso é possível constatar através da reação das crianças e das suas atitudes ao longo da mesma. A capacidade que as crianças tiveram em arrumar os instrumentos nos cestos corretos (cf. apêndice B1 – Figura 3), demonstrou as suas capacidades elevadas e ainda a sua satisfação para com a atividade desenvolvida. Por fim, durante a atividade existiu a clara preocupação de aproximar o máximo possível ao “brincar heurístico” proposto pelas autoras, sendo que se atribuiu um grande valor à fase de reorganização e arrumação dos materiais.

Segundo Goldschmied (2004), o jogo heurístico é um “(...) sistema de educação sob o qual a [criança] é treinada a descobrir as coisas por si mesma (...)” (p. 147). A mestranda acredita que mais do que ter a capacidade de aprender, deve-se ter a vontade de querer aprender, portanto as qualidades de exploração e ambição pela descoberta devem ser intrínsecas e devem vir desde uma idade precoce. Sem dúvida que o educador tem a função e a responsabilidade de estimular estas capacidades nas crianças, de forma a formar jovens mais ambiciosos, abertos à diversidade e pluralidade que atualmente o mundo nos apresenta.

Fazendo alusão a outra proposta dinamizada em contexto de creche – a atividade de Expressão Plástica – Construção de *mobis* de borboletas, utilizando a técnica de digitinta comestível.

A Educação Artística adota um papel inicial no desenvolvimento das crianças, pelo que implica desenvolver capacidades criativas desde muito cedo. Ao nível da educação de infância é fundamental favorecer a capacidade

de pensar sobre a realidade e de a questionar - “As artes ensinam as crianças a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas” (Eisner, 2008, p. 6).

A vertente artística permite o desenvolvimento da capacidade imaginativa e criativa das crianças, ampliando o conhecimento que estas possuem do mundo, valorizando os processos de exploração e o desenvolvimento do pensamento divergente. Por conseguinte, quando as crianças manuseiam variados materiais e objetos, explorando as suas características, possibilidades e propriedades, entram em contacto com as mais diferentes formas de expressão artística.

Planear com as crianças uma atividade de educação artística é essencial porque lhes ocasiona momentos lúdicos, assim como permite o contacto com diferentes e novas experiências. A criança, através da arte, aumenta o prazer de aprender e de crescer a nível cognitivo, alcança mais conhecimento e um olhar crítico sobre o mundo.

A Expressão Plástica foi a área que suscitou maior interesse pelo grupo de crianças e, também, por ser aquele domínio em que a criança com NAS se sentia melhor, conseguindo, assim, participar na atividade. Deste modo, foi planeada a atividade de Construção de *mobis* de borboletas, utilizando a técnica de digitinta comestível, com a preocupação que fosse possível que este grupo de crianças explorasse à vontade todo aquele momento que lhes foi proporcionado.

Esta atividade decorreu no refeitório em pequenos grupos, para ser mais fácil trabalhar com as crianças e estas explorarem com tempo tudo aquilo que pretendessem.

Para a concretização desta atividade, foram necessários os seguintes materiais: iogurtes naturais, corante alimentar, folhas de papel de impressão, aventais, um recipiente, um CD com músicas inspiradas na estação do ano, Primavera, e um aparelho de som que foi utilizado no decorrer da atividade, tornando a atividade com maior interesse para o grupo. De facto e tal como Lopes da Silva et al. (2016) sublinham, a música encontra-se intimamente associada com a capacidade das crianças crescerem social e culturalmente, sendo possível compreender-se que a música tem a habilidade de fazer com que o indivíduo aumente o seu nível intelectual e a sua capacidade para compreender as diferenças culturais existentes, ou seja, torna-o mais recetivo e aberto para viver no mundo atual. Assim, “o contacto das crianças com diferentes formas e estilos musicais de várias épocas e culturas permite-lhes alargar a cultura musical (...), é ainda um meio de expressarem o que sentem, não só através do corpo, mas verbalizando ou utilizando diferentes modalidades das artes virtuais (...)” (Lopes Silva et al., 2016 p. 56). Ao iniciar a atividade, a mestranda foi apresentando os ingredientes referindo sempre o nome dos mesmos, alargando, assim, o vocabulário deste grupo de crianças. Os mesmos realizaram uma degustação dos ingredientes, para desta forma fosse possível estimular o seu sentido de paladar. De seguida, com a ajuda de cada criança, abriram-se os iogurtes e colocaram-se dentro do recipiente juntamente com o corante alimentar e, com o mesmo apoio, estes ajudaram na parte da junção dos dois ingredientes. Após este momento, cada criança tirou do recipiente um pouco de digitinta para a mesa e livremente começaram a desenhar. Quando terminaram a sua exploração, colocou-se a folha branca para decalcar o desenho deles. É de referir que todas as crianças estiveram entusiasmadas, agiram sempre de forma participativa, mas existiu o caso de uma criança cuja reação para a mestranda foi exclusiva, sendo que

esta foi uma das aprendizagens mais significativas que a mestranda vivenciou em contexto de estágio. O G.M. é uma criança que, como já foi mencionado, possui NAS e em qualquer atividade colocada em prática as únicas reações que se tinha por parte do mesmo eram reações faciais e sonoras. As expressões, as gargalhadas, a sua demonstração de entusiasmo, o seu envolvimento e bem-estar foram especiais tal como ele. Todas as atividades de culinária ou pintura, por exemplo, são áreas que o G.M. adora e nesta atividade o objetivo era fazer digitinta comestível, para depois fazer *mobis* de borboletas, para decoração da sala, com iogurte e corante alimentar, juntando duas atividades que ele tanto aprecia (cf. apêndice B2 – Figura 1). De referir que foi dada total liberdade à criança para esta explorar todos os materiais. Com esta atividade, teve-se a oportunidade de observar este tipo de comportamentos de crianças, sendo algo extremamente gratificante, tendo em conta que se conseguiu entrar um pouco no mundo delas e fazê-las sentir-se bem, confiantes e seguras de si mesmas. Durante a atividade de digitinta e com o papel de adulto, foi permitido que todas as crianças tivessem a oportunidade de explorar e de saborear todos os ingredientes que foram utilizados e foi-lhes explicada a diferença desta digitinta para a típica.

Considerando que com esta proposta foram desenvolvidos aspetos das experiências-chave propostas pelo HighScope para bebés e crianças, sentido de Si Próprio (Expressar iniciativa; Resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar; Fazer coisas por si próprio); Relações Sociais (Estabelecer vinculação com a educadora responsável; Estabelecer relação com outros adultos; Expressar emoções); Explorar Objetos (Explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz); Espaço (Encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora); Tempo (Repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito).



É de considerar que esta foi uma das aprendizagens mais significativas que a mestranda vivenciou em contexto de estágio, tendo sido proporcionado um momento de partilha entre os vários intervenientes.

De salientar ainda que, após observação feita e auxiliada com o instrumento PQA, foi perceptível a falta de interesse que as crianças demonstram pela área da biblioteca, deste modo, revelou-se pertinente uma intervenção na mesma. Depois de terem sido observadas as diferentes áreas da sala, o centro da ação concentrou-se fundamentalmente nesta área, que relativamente à área da leitura e escrita inspirada pelo HighScope, mostrava uma enorme escassez de materiais, sendo igualmente a área menos procurada pelas crianças. De referir, que o único constituinte de que dispunha eram os livros, alguns deles já se encontravam ligeiramente danificados.

Revelou-se, então, essencial refletir sobre aquilo que o espaço da sala de atividades presenteava, o que possibilitava estimular e explorar à criança e quais as potencialidades que nele podiam existir.

Assim, começou-se por construir um comboio com confortáveis carruagens (cf. apêndice B3 – Figura 1), já que Post e Hohmann (2011) referem que “esta deve estar mobilada de uma forma confortável” (p. 149), que interligou a área da biblioteca ao tema da sala em questão, “A Multiculturalidade”.

Para que a adaptação das crianças ao novo elemento da área da biblioteca fosse mais entusiasmante e fosse capaz de cativar a sua atenção e, sobretudo, o interesse pela mesma, planeou-se uma hora de conto onde a história abordada “A menina que não queria livros” de Luísa Ducla Soares, se relacionava com o gosto pelos livros e a personagem principal iniciava o conto sem demonstrar qualquer gosto pela literatura. No final da história a menina muda completamente a sua opinião acerca dos livros e passa a apreciar

“brincar” com livros, ou seja, o principal intuito aquando da exploração da história foi exatamente esse, despertar o interesse das crianças pelos livros, tal como a personagem principal do conto abordado. Posto isto, desenvolveu-se um diálogo com o grupo acerca da necessidade da mudança da área da biblioteca, deste modo as crianças compreenderam mais facilmente o motivo para o novo objeto, ou seja o comboio, estar presente na área da biblioteca. Para que as crianças se envolvessem ainda mais neste projeto, foi-lhes dada a oportunidade de decorarem o comboio, através da carimbagem das suas mãos, bem como a decoração das almofadas (cf. apêndice B3 – Figuras 2, 3, 4, 5 e 6). Para além disso, organizou-se uma hora do conto, com a presença de uma mãe que contou uma história, de forma a mais uma vez, ajudar a cativar e estimular o interesse pela área (cf. apêndice B3 – Figura 7). De realçar que foi construído um livro (cf. apêndice B3 – Figuras 8 e 9), tendo por base desenhos realizados pelas crianças (cf. apêndice B3 – Figuras 10, 11 e 12) e onde as mestrandas se foram baseando para construir uma história em que os autores são, no fundo, as próprias crianças, aumentando claramente o valor e a qualidade do plano de ação em causa.

A principal prioridade aquando do desenvolvimento deste plano de ação era, sem dúvida, conseguir que as crianças se envolvessem e aumentassem o seu interesse pela área desenvolvida; assim todas as atividades foram pensadas e planeadas de acordo com esse objetivo. Ao fim de algum tempo de o plano de ação ter sido colocado em prática, era possível claramente perceber que as crianças demonstravam bastante mais interesse pela área da biblioteca e, sobretudo, envolverem-se com os livros, tentando folhear e explorar os mesmos “à sua maneira” (cf. apêndice B3 – Figuras 13, 14 e 15). Portanto, é indubitável o sucesso do plano de ação que foi posto em prática e,

mais do que isso, é perceptível o encanto e a alegria que as crianças sentiam pela área da biblioteca.

Quaisquer alterações do espaço e conseqüentemente, para as capacidades adequadas ao grupo, foram constituintes de reflexão onde se pretendeu “atender aos ingredientes da aprendizagem ativa [protagonizados por] objetos e materiais, manipulação, decisões, linguagem da criança e apoio dos adultos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 162).

Assim, a área da biblioteca é de suma importância para uma creche, visto que o contato das crianças com os livros ainda numa idade precoce e com tudo o que se relaciona com os mesmos, como as letras e os desenhos permite-lhes “viajar” por histórias desenvolvidas pelos mesmos e criadas a partir da sua imaginação, isto é, estimula não só o tato como a criatividade e a capacidade de vaguear no pensamento. Isto permitirá num futuro, termos jovens mais capazes e exploradores, mas sobretudo, com a capacidade de serem ousados no pensamento e desenvolverem ideias e projetos de valor que promovam o desenvolvimento de um Mundo aberto e aceite por todos.

Observou-se que, com esta proposta, foram desenvolvidos aspetos nas experiências-chaves referenciadas pelo HighScope para bebés e crianças, nas Relações Sociais; no Sentido de Si Próprio; na Representação Criativa; na Comunicação e Linguagem e na Exploração de Objetos.

### **3.4. INTERVENÇÕES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Conforme a proposta de – Metodologia Trabalho Projeto - com a base nas fases definidas por Vasconcelos (2012) e do valor que o trabalho de projeto assume no desenvolvimento intelectual das crianças, já que estas “colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (p. 11), faz uso a uma metodologia de trabalho de projeto no contexto de educação pré-escolar onde desenvolveu a sua prática pedagógica.

O tema/problema que deu origem ao desenvolvimento do projeto com este grupo de crianças, desencadeou-se a partir do momento em que se observou, nos primeiros dias, que a área da biblioteca era um espaço com pouca procura pelo grupo de crianças, bem como a escassez de interesse pela mesma. Em conversa com os mesmos, estes referiram que não tinham curiosidade/vontade por este espaço, por não terem livros novos e os que tinham estavam danificados, por não existir diversidade de livros e pelos fantoches estarem velhos (cf. apêndice B4 – Figura 1). Após um diálogo com o grupo de crianças, surgiu a constituição da estrutura deste projeto – a Biblioteca Arco-Íris.

A organização para o desenvolvimento das quatro fases do projeto, foi efetuada nas últimas semanas do mês de outubro, iniciando-se as etapas exatamente a partir de novembro. Assim, a fase I do projeto – definição do problema – compreendeu um diálogo com o grupo, refletindo sobre duas questões fundamentais: “O que sabemos?”, “O que queremos saber?”. As respostas a estas questões foram dadas pelas crianças de forma individual (cf. apêndice B4 – Figura 2). À questão “O que sabemos?” sobre as bibliotecas,

surgiram respostas por parte das crianças como “Tem livros.” (J.P); “Tem um armário para arrumar livros.” (M.M); “Tem sofás para nos sentarmos a ver os livros.” (R.P); “Tem fantoches.” (R.A) e “Os fantoches servem para contar histórias.” (B.M). À questão “O que queremos saber?” sobre as bibliotecas, as crianças questionaram-se sobre “Porque é que a biblioteca da escola é maior do que a nossa?” (V.T); “O que é que tem lá e não têm aqui?” (C.S) e “As bibliotecas só têm livros?” (A.O).

Estas considerações permitiram uma maior compreensão dos desejos e expectativas do grupo, bem como iniciar a fase II do projeto, que consistiu na planificação e desenvolvimento do trabalho – tendo-se consolidado a partir das respostas das crianças a duas questões: “O que vamos fazer?” e “Como vamos fazer?”. Relativamente à primeira questão - “O que vamos fazer?” para mudar a área da biblioteca, apareceram respostas por parte das crianças tais como “Podemos pôr a biblioteca junto da janela que abre.” (V.T); “Queremos um arco-íris na biblioteca.” (L.S); “Podíamos por almofadas para nos sentarmos no chão.” (M.S); “Uma caixa de fantoches maior ... e colorida.” (M.V); “Podemos pedir aos pais para ir à FNAC ou ao Continente comprar livros e depois trazer para aqui.” (B.P) e “Depois dizemos aos pais para virem aqui ver.” (L.S). Por fim à questão “Como vamos fazer?” o que não sabemos sobre as bibliotecas, as crianças revelaram que “Podemos pedir aos pais para procurar no computador.” (M.R); “Vamos lá abaixo à biblioteca?” (M.A); “Tu não sabes?” (V.T) e “Podemos ir no sábado aquele sítio onde tem pavões! (...) no palácio de cristal!” (T.F).

Mais uma vez, a planificação permitiu a realização no prosseguimento do projeto, através de um mapa concetual (cf. apêndice B4 – Figura 3). De salientar que, durante esta fase do projeto, o grupo mostrou-se bastante

motivado, com vontade de ajudar, de partilhar ideias com os colegas, sendo o seu envolvimento grande.

A fase III do projeto – execução – desenvolveu-se em resposta ao que as crianças demonstraram “o que queremos saber?” e “o que vamos fazer?” acerca da biblioteca, com ajuda de quatro crianças iniciou-se pela modificação da disposição das áreas da sala, pois o grupo queria uma biblioteca ampla com bastante luz, então mudou-se a área da casinha pela área da biblioteca (cf. apêndice B4 – Figuras 4, 5 e 6), de referir algumas falas que foram marcando este momento mostrando grande interesse e motivação dos mesmos, “Anda M. vem ajudar-nos a levar a cama porque é muito pesada.” (V.T); “Estou adorar mudar, vai ficar linda a nossa biblioteca.” (D.). Estes tinham também mencionado que gostavam que a sua biblioteca fosse colorida e assim foi com as opiniões do grupo que construímos um arco-íris, que deu o nome à nossa biblioteca. Terminada a mudança das áreas iniciou-se o processo da construção do arco-íris, para tal foram necessárias folhas coloridas, tesouras, agrafadores e papel de cenário para forrar a parede para posteriormente ter sido colocado o arco-íris. Esta construção foi realizada em cadeia para assim abranger todas as faixas etárias, ou seja, as crianças com cinco anos ficaram encarregues de cortar as folhas em tiras onde tinham que cortar por cima de linhas que anteriormente os adultos já tinha feito enquanto as crianças de três anos seguravam nas tiras para as crianças de quatro anos que com ajuda do adulto agrafaram as tiras de forma interlaçadas entre si (cf. apêndice B4 – Figuras 7, 8 e 9) para formar os arcos coloridos do arco-íris para no fim terem sido colocados no papel do cenário para passo a passo o tal esperado arco-íris ter surgido (cf. apêndice B4 – Figuras 10, 11, 12 e 13). Enquanto se estava a construir o mesmo, o ânimo das crianças era bastante evidente através das reações deles e mesmo de conversas que eles iam tendo, como “Uau, vamos

mesmo ter um arco-íris dentro da sala!” (L.); “A nossa biblioteca vai ficar mesmo colorida.” (M.).

Posteriormente, em grande grupo e com as ideias das crianças escreveu-se um pedido aos pais para estes irem com os filhos a livrarias e comprarem livros para os mesmos levarem para a sala de atividades, de modo a colocarem na nova biblioteca, sendo este um ponto que eles tinham referido, que queriam ter livros novos. Assim, escreveu-se o texto e as crianças fizeram um registo da nova biblioteca (cf. apêndice B4 – Figuras 14 e 15), para os pais se sentirem envolvidos com o projeto. Houve igualmente um momento de diálogo sobre “O livro serve para?”, onde se registaram várias respostas, tais como “Ler” (C.); “Estudar” (V.T); “Contar Histórias” (R.); “Imaginar” (B.); “Pensar” (L.); “Fazer Companhia” (M.); “Ver as imagens” (E.) e “Divertir” (M.). Através desta questão, as respostas obtidas foram colocadas em papel de cenário, tendo-se formado três grupos de crianças, nos quais as crianças de três anos pintavam livremente numa folha branca, depois essa folha passou para o grupo das crianças de quatro anos que escreviam, copiando por uma folha que estava à sua frente com as palavras redigidas pelos adultos. Por fim, as crianças de cinco anos cortavam as folhas em forma de nuvens (cf. apêndice B4 – Figuras 16, 17, 18 e 19), existindo, assim, um trabalho de entreajuda, de cooperação e de partilha de acordo com o grau de complexidade que envolveu as atividades.

Este grupo de crianças tinha também indicado que gostava que a sua biblioteca tivesse armários novos, uma nova caixa para os fantoches e um fantocheiro. Nesse sentido, foram pintadas de cor cinzenta caixas de madeira para o novo armário (cf. apêndice B4 – Figuras 20 e 21) e com uma caixa de papelão fez-se a caixa de fantoches – esta atividade foi realizada em

pequenos grupos com variadíssimas cores de tinta para livremente serem escolhidas as cores que pretendiam utilizar (cf. apêndice B4 – Figuras 22 e 23).

Durante este processo foram realizadas várias horas do conto, utilizando vários livros de diversos autores, tais como: “Não faça isso, Rita Salpico!” de Cressilda Ccwell; “Maria Castanha” de António Torrado; “As cores do arco-íris” de Jennifer Moore-Mallinos e “Todos no sofá” de Luísa Ducla Soares, para, através da leitura de histórias, se conseguir que as crianças se envolvessem e aumentassem o seu interesse pela área da biblioteca ao mesmo tempo que desenvolvia a comunicação verbal e não-verbal, o saber escutar e o saber compreender as mensagens.

Paralelamente a esta atividade, surgiu por parte das crianças, a ideia da construção de um fantocheiro, porque muitos questionavam-se “Se temos fantoches, se temos uma caixa grande e nova para colocar eles lá dentro, falta a janelinha para contarmos as histórias...” e assim foi através de um diálogo com o grupo que se questionou como é que podia ser feito o fantocheiro, onde se obteve respostas como “Podemos fazer com uma caixa de madeira.” (B.); “Pegamos num lençol, colocamos paus e já está.” (M.) ou “Pegamos numa caixa grande” (R.). De facto, é a dialogar e a abordar temas que fazem as crianças ir para além, sendo esta uma das principais funções do educador no que diz respeito às artes visuais, pois com isso é possível permitir que as crianças cresçam humana e intelectualmente, descobrindo a importância e a expressividade dos elementos presentes na comunicação visual (Lopes Silva et al., 2016, p. 49). O diálogo sublinha a importância em se estimular a criança na procura do desconhecido, pois tal como os autores acima referenciam, suscita o desejo de a criança querer ver mais e descobrir novos elementos, enriquecendo o seu imaginário e criatividade, aprendendo novos saberes e integrando-os nos já existentes e consolidados.



Assim, através do diálogo com o grupo, chegou-se à conclusão que o melhor recurso para a construção do fantocheiro era um cartão de dimensões grandes (cf. apêndice B4 – Figura 24) e, para a sua decoração, foram utilizadas folhas brancas A3; tintas de cores diversas e vários materiais reutilizáveis para, deste modo, as crianças terem a liberdade de escolher qual o material que queriam para pintar a folha com a técnica que preferiam, tendo tido a hipótese de experimentar variadas técnicas (cf. apêndice B4 – Figuras 25, 26 e 27) e, para finalizar, colou-se as folhas pintadas secas no cartão do fantocheiro (cf. apêndice B4 – Figura 28). Considera-se que é essencial que as crianças se relacionem com uma variedade de instrumentos e de materiais de diferentes em tamanho, tipo e cor. De facto, os materiais recicláveis têm ganho importância e relevância na vida das crianças. O contacto com estes é bastante importante e permite à criança “(...) começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis.” (Lopes Silva et al., 2016, p. 49).

A atividade de construção e decoração do fantocheiro teve bastante relevância para a mestranda, por ser um domínio de interesse para as crianças e pelo facto de ter sido visível a alegria, a motivação, colocando a criatividade em prática, através da experimentação das diversas técnicas e exibindo atitudes e posturas do saber-ser e do saber-fazer.

No decurso do desenvolvimento deste projeto foram visíveis os contributos de algumas áreas e domínios de conteúdo importantes para o processo de aprendizagem das crianças. Por isso, na área de Formação Pessoal e Social relaciona-se com o espírito crítico e participativo da criança em todos os seguimentos desta proposta, contribuindo para a sua formação integral. Na área de Expressão e Comunicação, realçam-se os subdomínios das Artes Visuais, utilizando distintos materiais e técnicas de pintura, do subdomínio da Expressão Musical, com a exploração dos instrumentos

musicais não convencionais e a canção; no domínio da Linguagem Oral, solicitou-se às crianças que através da sua voz ativa na elaboração deste projeto, colaborassem com opiniões e decisões proporcionadas pelos diálogos em grupo. Na área do Conhecimento do Mundo foi possível conhecer novos conceitos, outras pessoas, enriquecer a sua área de conhecimento acerca de temas que até aqui poderiam ser desconhecidos para as crianças.

Por fim, no que concerne à última fase do projeto – fase IV - divulgação/avaliação - foi concretizada, com o grupo, uma avaliação dos acontecimentos e aprendizagens do projeto recorrendo ao suporte de fotografias representativas das várias etapas do mesmo (cf. apêndice B4 – Figura 29). Nesta circunstância, questionaram-se as crianças acerca do que mais tinham gostado e daquilo que tinha aprendido com este projeto, dando-lhes voz ativa na apresentação da construção da nova biblioteca, onde se destacaram alguns discursos como “A nossa sala está muito mais colorida.” (R.); “Será que os nossos pais vão gostar?” (M.V); “Agora temos que ter muito cuidado com os livros, para eles não ficarem estragados.” (V.T). Este foi um momento muito importante na realização deste projeto, pois revelou-se um procedimento que foi ao encontro dos interesses do grupo e das suas expectativas em relação ao trabalho desenvolvido.

Posteriormente a esta avaliação, foi feita a divulgação/apresentação deste projeto aos pais das crianças da sala de atividades e para isso foi realizado um convite (cf. apêndice B4 – Figura 30) com a participação das crianças, para estes comparecerem na sala para a apresentação da Biblioteca – Arco-Íris. Os pais foram recebidos na sala com um momento de música, onde as crianças cantaram uma canção relativamente ao arco-íris, acompanhados com instrumentos musicais não convencionais e um momento de hora do conto.

A presença dos pais na sala (cf. apêndice B4 – Figura 31) foi bastante gratificante pois permitiu verificar a satisfação e o orgulho das crianças ao mostrarem a nova área aos pais. Salienta-se a importância que os familiares têm nas atividades diárias dos filhos, pois “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Lopes Silva et al., 2016, p. 28), ou seja é essencial que exista uma boa relação entre a família e a comunidade educativa porque ambos têm o mesmo objetivo, que se expressa no bem-estar da criança.

Em jeito de reflexão, é essencial lembrar que neste tipo de metodologia de trabalho de projeto, a participação das crianças é fulcral para o desenvolvimento das questões/sugestões, visto que os projetos devem ser feitos por elas e não para elas. É fundamental ter-se em atenção que se está, “de facto, a dar oportunidade para que as crianças participem real e genuinamente na decisão de desenvolver o projeto, submetendo a proposta à apreciação das crianças que a podem enriquecer ou modificar” (Silva, 1998, p. 102). Em termos de conquistas profissionais a metodologia de trabalho de projeto despertou o saber ouvir e o saber agir com e para as crianças.

Paralelamente ao projeto, foi ainda desenvolvida uma atividade extra, que se designou de “As profissões”, revelando ser uma atividade de grande interesse para o grupo. Foram elaboradas várias atividades que abrangeram diversas profissões. Uma dessas atividades, designada de “Os pequenos chefes”, procurou dar-se a conhecer a profissão de cozinheiro, fazendo ligação com uma atividade que tinha sido desenvolvida da parte da manhã “O jogo do detetive”, na qual as crianças, através de várias pistas, tinham que encontrar o “crime” que era uma cesta com frutas.

Assim, e regressando à atividade “Os pequenos chefes”, esta iniciou-se com um pequeno diálogo sobre o “crime” que tinha sido identificado da parte da manhã, questionando-se às crianças: “ “O que era aquilo”; “O nome de cada peça de fruta”; “A importância/benefícios que a fruta tem para a saúde”; “O que podíamos fazer com aquilo”. Algumas das respostas das crianças foram: “Isso é algumas frutas” (V.T); “Parece uma salada de fruta” (R.); “Já sei! Podemos fazer uma espetada de frutas” (M.).

A partir deste diálogo foi selecionada a profissão de cozinheiro, pelo que foram colocados os adereços que caracterizam este profissional (cf. apêndice B5 – Figura 1), nomeadamente aventais reutilizáveis de plástico e chapéu de cozinheiro reutilizável. As crianças foram divididas por grupos, espalharam-se pelas mesas da sala e, antes de colocarem “mão na massa”, surgiu a oportunidade de desenvolver algumas noções de matemática - Números e Operações – com as quais as crianças foram adquirindo o sentido de número, fazendo união de conjuntos, como por exemplo: duas maçãs mais uma maçã dá três maçãs (cf. apêndice B5 – Figura 2) e, também, tiveram o momento de fazerem a contagem da fruta. Na verdade, tal como Lopes Silva et al. (2016) sublinham “(...) as crianças começam por contar a quantidade de objetos de cada conjunto, juntam os dois, e recontam todos os objetos do conjunto resultante” (p. 76). Terminada esta primeira fase da atividade, o grupo colocou as “mãos na massa” onde os adultos descascaram a fruta, os pequenos chefes de cinco e quatro anos partiram a fruta aos pedaços (cf. apêndice B5 – Figura 3) e os chefes de três anos retiraram os gomos dos cachos de uva e a fruta que era colocada em recipientes, fazendo, assim, uma correspondência termo a termo.

No momento em que a fruta estava toda descascada e cortada aos pedaços, iniciou-se a construção das espetadas de fruta, trabalhando-se a

motricidade fina, que permite que a criança explore a relação do corpo com os objetos em movimento no espaço e que os controle com recurso às mãos (Lopes Silva et al., 2016, p. 45). O único requisito que foi colocado foi que a espetada de cada um teria que ser bem colorida, ou seja, teriam que colocar, pelo menos, um pedaço de fruta de cada cor (cf. apêndice B5 – Figura 4). Esta condição foi implementada para que cada criança tivesse a possibilidade de conhecer as diferentes frutas, porque neste grupo de crianças era visível que muitos deles comiam sempre o mesmo tipo de fruta. De referir que as espetadas de fruta foram o lanche de cada criança naquela tarde (cf. apêndice B5 – Figura 5).

A prioridade fundamental do desenvolvimento desta atividade foi dar a conhecer a importância e os benefícios que a fruta tem para o ser humano, importância em se alterar o tipo de fruta que ingerem, utilizando utensílios reutilizáveis. Para além destas aprendizagens, as crianças puderam igualmente compreender o que pode fazer um cozinheiro, utilizando os vários alimentos que tem ao seu dispor e a sua criatividade.

No decorrer do desenvolvimento desta atividade, os contributos de algumas áreas e domínios de conteúdo assumiram-se como importantes para o progresso da aprendizagem das crianças. Assim, na área de Formação Pessoal e Social ressalta-se o pensamento crítico e comunicativo da criança; na área de Expressão e Comunicação, realça-se o domínio da Linguagem Oral, dando voz ao grupo na realização desta atividade com ideias e opiniões; no domínio da Matemática, como já foi referido, deram-se a conhecer novos conceitos; no domínio da Educação Física, ao permitir que as crianças construíssem as espetadas, foi possível trabalhar a motricidade fina; no subdomínio do Jogo Dramático, pode-se enquadrar a imagem da profissão de cozinheiro e, por último, na área do Conhecimento do Mundo foi possível que

as crianças conhecessem novos conceitos, explorassem e experimentassem a textura, cor e sabor de várias frutas, bem como aprender a utilizar materiais reutilizáveis, para a conservação do meio ambiente.

### **3.5. IMPORTÂNCIA DAS DIMENSÕES PEDAGÓGICAS NO PERCURSO DE FORMAÇÃO**

Posteriormente às descrições e análises das atividades realizadas e os resultados alcançados com as mesmas no domínio da ação, a mestranda procurou assinalar, também, a importância das dimensões pedagógicas ao longo do seu caminho de formação, refletindo a ideia de que o educador de infância, tal como pressupõe o seu perfil específico de desempenho profissional “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto de 2001, p. 5573). É através da reflexão que o educador compreende quais os aspetos mais reveladores da sua observação, planificação e ação, indicando aquilo que fracassou e que pode melhorar.

Relacionada a esta observação e interiormente relacionada com a prática, deparam-se noções de reflexão sobre a ação, na ação (Schön, 1998) e para a ação (Shulman, 1986). Considera, ainda, que é através da prática pedagógica em contexto que permite uma abordagem mais detalhada de situações, aprendizagens e incidentes, sendo estes os aspetos mais importantes neste domínio.

A reflexão sobre a ação possibilita indicar sempre os aspetos positivos e negativos das interposições pedagógicas e é de salientar que ao longo destes meses foi-se construindo um progresso neste sentido. Assim, a reflexão na ação aparece de uma maneira muito mais direta, possibilitando redirecionar os seus objetivos durante a realização das atividades com as crianças e a reflexão para a ação é um dos pontos que mais se realça, no sentido em que consegue reconhecer melhor o que deve ser alterado e melhorado.

Refletindo, agora, sobre os processos de aprendizagem profissional na prática educativa supervisionada a mestranda procurou desenvolver a observação participante sobre os contextos, processos e resultados das aprendizagens das crianças. O processo de observação participante ancorou-se nos conhecimentos teóricos aprendidos e também nos documentos legais que sustentam esta forma de intervenção. Foram observadas as crianças na sua individualidade, os pequenos grupos que se foram formando ao longo das atividades preconizadas e o grupo turma, no seu sentido mais amplo. O objetivo das observações nestes segmentos foram traduzidos na planificação das atividades a realizar, nos projetos diferenciados que foram pensados e concretizados, em função das necessidades, capacidades e interesses das crianças e dos objetivos que nos propusemos atingir sob o ponto de vista do desenvolvimento e da aprendizagem. As informações foram recolhidas de forma sistematizada, tendo em consideração a realidade de cada uma das valências observadas (contexto educativo), o contexto familiar e sociocultural caracterizador destes ambientes. Ao longo do processo a mestranda procurou triangular a sua observação pelos diversos atores envolvidos no processo (hétero-observação).

A mestranda adquiriu, ainda, competências socioprofissionais e pessoais que se inscrevem nos princípios da aprendizagem ao longo da vida, refletindo

sobre, na e para a ação; identificando os incidentes críticos do trabalho que foi realizado; mobilizando os referentes teóricos na aplicação prática; manifestando uma postura questionadora e crítica perante as situações emergentes; aceitando e articulando essas críticas com os pares, os formadores e supervisores, por forma a acolher os diferentes pontos de vista, opiniões, saberes e crenças, numa perspetiva de co-construção do saber profissional possibilitado do seu papel participativo e de responsabilidade social.

Procurou, ainda, fomentar e desenvolver relações profícuas e capacitantes com as crianças, promovendo nestas segurança, entusiasmo e predisposição para aprenderem, ao selecionar, por exemplo, materiais do seu interesse. Neste processo, procurou desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica conducentes à inclusão das diversidades. Neste ponto, a única situação que nos parece que ficou aquém dessa inclusão, já foi referenciada anteriormente relativamente ao G.M. De qualquer forma, a mestranda procurou promover ações de envolvimento dos pais das crianças, promovendo o seu desenvolvimento social, afetivo e cognitivo equilibrado.

Foi igualmente preocupação, desenvolver atividades em consonância com as necessidades e interesses das crianças das duas valências, que permitissem a continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos níveis de educação, valorizando as diferenças individuais e promovendo ações e atividades com diferentes níveis de complexidade. Por conseguinte, a planificação das atividades teve objetivos mais abrangentes e transversais às diversas áreas curriculares.

Por último, a mestranda gostaria ainda de mencionar que em situações como a da criança G.M, na valência creche, deve ser através do auxílio das observações de necessidades, que se planificam objetivos e se desenvolvem



ações pedagógicas que possibilitam refletir acerca das aptidões profissionais de cada um, estando as crianças no meio das prioridades educativas e adotando um perfil significativo e de intervenção na formação da personalidade de cada uma das crianças.

## REFLEXÃO FINAL

Não poderíamos deixar de refletir, agora, sobre todo o percurso que trilhamos até este ponto. Durante o tempo de estágio, fomos nos apercebendo de que os contextos práticos, nos quais foram aplicados os conhecimentos teóricos adquiridos, são exigentes e desafiadores, esperando dos educadores uma flexibilidade grande, bem como um à vontade suficiente para ir resolvendo as situações com que se vai deparando.

Naturalmente que todas estas aquisições já se encontravam consolidadas sob o ponto de vista teórico, tendo o estágio permitido a sua verificação prática. Nem sempre existe uma linha linear entre os conceitos teóricos e a prática, pois esta última configura-se num tremendo desafio, ainda mais quando se lida com crianças que agem, pensam e sentem de uma forma inesperada.

Este percurso foi, na verdade, um período de partilhas incalculáveis, de experiências acumuladas, de expectativas e de sucessos individuais e coletivos, que nos fazem sentir que os objetivos foram alcançados.

Por conseguinte, pudemos ao longo deste tempo, experienciar a importância da observação, da planificação, da ação, da avaliação, da reflexão e do diálogo, enquanto ferramentas cruciais de toda a prática pedagógica.

A observação permitiu uma maior compreensão das realidades individuais de cada criança, as suas necessidades, expectativas, interesses, motivações, bem como as formas que utilizam para interagirem com os demais, como se articulam sob o ponto de vista da interação e como aceitam ou negam determinadas regras básicas do comportamento interpessoal/relacional. A observação, permitiu igualmente compreender o

ponto de partida onde nos encontrávamos, abrindo portas para a realização e concretização de ações conducentes aos objetivos a que nos propusemos.

A planificação, por seu turno, permitiu a concretização das atividades e das ações, de forma estruturada e organizada, com um fio condutor, todavia, suficientemente flexível para se ir adaptando às necessidades, mudanças e imprevistos que pudessem surgir. Diríamos que a planificação funcionou como o “esqueleto” que deu origem à ação, exigindo uma organização do espaço, dos materiais, do tempo e das atividades, articulados com os interesses e necessidades das crianças.

A ação permitiu a concretização de um conjunto de atividades promotoras de um maior desenvolvimento transversal às diversas áreas do currículo, motivando e envolvendo os alunos, pais e educadores de forma positiva e adequada às necessidades sentidas.

Com a avaliação foi possível olhar para as ações e atividades desenvolvidas e analisar o seu impacto na aprendizagem das crianças, nos seus comportamentos e nas suas formas de pensar, de sentir e de agir. A avaliação deverá ser sempre um instrumento primário para que o educador consiga articular os seus propósitos com cada criança em particular e com o grupo no geral.

A reflexão permitiu uma maior compreensão sobre o processo pedagógico, de partilha, as principais dificuldades passíveis de serem sentidas, os principais pontos fortes, as possibilidades de ação e os limites da mesma, entre outras coisas. Diria, portanto, que a reflexão funcionou como um ponto de partida e não de chegada.

Por último, o diálogo permitiu uma maior proximidade entre todos os atores envolvidos, bem como um ampliar dos conhecimentos e dos saberes, dos quais destacamos o *saber-ser* e o *saber-fazer*. Estas aprendizagens que

foram realizadas a partir da partilha com os outros atores são únicas e constituem-se em verdadeiros momentos de crescimento pessoal e profissional.

Este percurso levou-nos a desenvolver uma reflexão acerca do verdadeiro papel do educador, da sua importância e das suas funções na prática. Compreendemos que o educador é um catalisador do saber, que deve tocar numa variedade de áreas que se encontram interligadas e que se complementam para um desenvolvimento harmonioso da criança. Esta deverá olhar para ele como um orientador, capaz de impor regras e hábitos, e ser suficientemente flexível e recetivo ao uso da sua imaginação e criatividade. Nesse sentido, a relação educador-criança acaba por ser bidirecional, influenciando-se reciprocamente.

É neste sentido que se espera dele o uso de um conjunto de competências transversais associadas à observação, planificação, ação, avaliação, reflexão e diálogo. Neste contexto, a intervenção e o envolvimento da família assume particular relevância, pois permite estender os momentos de aprendizagem para outros contextos cruciais do desenvolvimento das crianças, securizando-as em qualquer ambiente onde se possam inserir e que seja promotor de aprendizagens.

Apesar de conseguirmos elencar todos estes aspetos positivos na realização do estágio, não poderíamos deixar de refletir sobre as dificuldades e os constrangimentos sentidos ao longo do mesmo. Um desses aspetos foi, de facto, a presença de uma criança com NAS, pois sabe-se que estas são mais exigentes do que as outras e que o princípio da inclusão deve sempre estar presente. Houve dúvidas, receios e medos na forma de lidar e interagir com ela, bem como uma preocupação constante em integrá-la nas atividades e mantê-la motivada nas atividades desenvolvidas. Estas dúvidas iniciais foram-

se dissipando ao longo do estágio, com os diálogos e reflexões partilhadas com a orientadora/supervisora, que foi fomentando alguma tranquilidade para ir lidando com a situação, bem como uma maior confiança no trabalho que estava a ser realizado.

Já na valência da educação pré-escolar, uma das maiores dificuldades sentidas foi a presença de um grupo com idades heterogéneas, subsistindo a dificuldade em planificar atividades com níveis de complexidade diferentes. Estas dificuldades iniciais foram ultrapassadas com a observação e o diálogo com o par pedagógico e com a educadora cooperante. Estas experiências mostraram a mais-valia do trabalho de grupo, que se assume como fundamental para que alguns receios, dúvidas e preocupações possam ser dissipados.

Globalmente, podemos afirmar que a realização deste estágio foi uma oportunidade para a mestrandia experienciar o trabalho pedagógico com crianças, com temperamentos diferentes, níveis de desenvolvimento, cognitivos e de personalidade também diferenciados, assumindo-se, por esse motivo, em verdadeiros momentos de aprendizagem. Acreditamos que o desenvolvimento pessoal só é possível quando existe um simultâneo um desenvolvimento coletivo, ou seja, durante este período a aprendizagem não teria sido bem-sucedida se não tivesse havido uma rede de suporte (equipa competente) que auxiliou a mestrandia neste percurso.

Por último e como já anteriormente referimos, o presente relatório de estágio não pretende assumir-se como um ponto de chegada, mas antes um ponto de partida, pois perfilhamos da ideia de Einstein, quando refere que “uma mente que se abre a uma nova ideia, jamais regressa ao seu tamanho original”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem ativa. Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens* (Rocha, E. F., Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra originalmente publicada em 1991)
- Christensen, S. & Rosen, A. (2010). Tackling program quality. *Resource Spring*, 5-9.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 13, 2, 355-379.
- Craveiro, C. (2006). *Formação em contexto: Um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Craveiro, C. & Ferreira, I. (2007). A educação pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *Revista Saber Educar*, 6, 15-21.
- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem fronteiras*, 8(2), 5-17.
- Elliott, J. (2010). Building educational theory through action research. In S. Noffke, & B. Somekh (Eds.), *Handbook of Educational Action Research* (pp. 28-38). London: SAGE.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar – O modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Gâmbôa, R. (2011). *Pedagogia-em-participação: Trabalho de projeto*. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (orgs.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 47-81). Porto: Porto Editora.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos – O atendimento em creche* (2ª edição). Porto Alegre: Artmed.
- Goldschmied, E. (2004). *Pessoas com menos de três: Crianças pequenas em creches*. Porto Alegre: Artmed.
- González, P. (2002). *O movimento da escola moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação e Bolsas.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4ª ed., pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção – Geral da Educação.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- McNiff, J. (2013). *Action research – Principles and practice* (3<sup>rd</sup> ed.). Oxon: Routledge – Taylor & Francis Group.

- Moreira, M. (2005). *A investigação-ação na formação em supervisão no ensino do Inglês: Processos de (co-)construção de conhecimento profissional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Centro de Investigação em Educação (CIEd). Universidade do Minho.
- Niza, S. (2013). *O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância – construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: Algumas implicações metodológicas*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (org.), *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado - construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Prefácio: Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância – construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projeto infância*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância- construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Gâmbôa, R. (2009). *Podiam chamar-se lenços de amor*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.



- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento humano* (8ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G. (2003). *Crianças, famílias e creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação e Bolsas.
- Ribeiro Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa - Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, E. (2009). *Supervisão e autonomia: Desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes estagiários*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo – Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: Infância e adolescência*. São Paulo: Pioneira.
- Shulman, L. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*, 15, 2, 4-14.
- Silva, M. (1998). *Projetos em educação pré-escolar e projeto educativo de estabelecimento*. In L. Katz, J. Ruivo, M. Silva, & T. Vasconcelos (Org.), *Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (pp. 91-122). Lisboa: Ministério da Educação Básica - Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Spodek, B. & Brown, P. (2002). *Alternativas curriculares em educação de infância: Uma perspectiva histórica*. In B. Spodek (org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 193-223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (5ª ed.). Porto: ASA.

### **Documentos Legais e Orientadores**

Decreto-Lei n.º 241/2001 – Aprova o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. D.R. N.º 201, Série I-A de 30 de agosto de 2001, pp. 5572-5575.

Portaria n.º 262/2011 - Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche. D.R. n.º 167, 1ª Série de 31 de Agosto de 2011, pp. 4338-4343.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEP/2007 de 10 de outubro. Ministério da Educação, Lisboa. Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Avaliação na Educação Pré-Escolar

Despacho nº 5220/97 – D.R. n.º 178, II Série de 10 de julho, pp. 377-9380.

Lei n.º 5/97 - Lei-quadro da Educação Pré-Escolar. D.R. n.º 34, Série I-A de 10 de Fevereiro de 1997, pp. 670-673.