

Orientação

DEDICATÓRIAS

PARA O MEU FILHO RICARDO,
OS MEUS PAIS, LÚCIA E JOSÉ,
OS MEUS SOBRINHOS, TIAGO E RAQUEL,
E MINHA IRMÃ, MARTA.

AGRADECIMENTOS

A todas as ‘minhas’ Crianças, por me terem feito renascer criança, no exato momento em que me abriram os seus braços e me deixaram entrar no seu mundo para com elas tanto aprender...

À Professora Doutora Sara de Barros Araújo, minha coordenadora e supervisora institucional da PES I e professora, pelas palavras de encorajamento e incentivo à luta pelos ideais em que acreditamos serem os melhores para as crianças, bem como, pela constante partilha de saberes, para mim manifestamente proficientes ao meu crescimento como pessoa e educadora de infância.

À minha Amiga de percurso, Carina Ferreira, pela cumplicidade, pela sua fidelidade aos valores que defende, por acreditar num mundo mais justo e melhor. E por acreditar em mim.

À Dra. Sandra e à Dra. Vânia, porque sempre souberam ver-me exatamente como eu sou... e me dedicaram especial Amizade e carinho.

Ao Pedro.

Às/aos minhas/meus Amigas/Amigos, Cidália Barreto, Carina Rodrigues, Isabel Magalhães, Carolina Gomes, Ana Chessa, Ana Luísa, Paulo Cachim, Paulo Baptista e ao Matias... À minha tia Teresa, à minha prima Alice e à Ilda. À D. Susana. E ao meu par pedagógico, Ana Pedrosa, por todos os momentos partilhados e, que ambas sabemos, nem sempre fáceis...

A todos os meus professores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e colegas de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Também aos meus professores da Licenciatura em Educação Básica da Universidade de Aveiro: Ana Breda, Ana Margarida Ramos, Andreia Hall, Vitor Carvalho, Rui Neves...

Às educadoras de infância cooperantes, por tão generosamente terem partilhado comigo tanto do que sabiam e por me terem deixado à vontade para explorar as 'suas' salas, bem como às instituições por me terem aberto as suas portas para que pudesse aprender e aos demais professores, às assistentes técnicas e operacionais, pelas palavras sempre simpáticas, e por me terem feito sentir pertença daqueles grupos, nas sempre tão divertidas conversas...

A todos os que contribuíram, ao oferecer livros para a Área da Biblioteca do Contexto Educativo B, nomeadamente aos escritores e ilustradores.

E a todas as pessoas que um dia cruzaram o meu caminho, às que acreditaram em mim, e às que não acreditaram... e que contribuíram de algum modo, para que eu pudesse tornar possível a concretização deste meu grande e imenso sonho.

A todos um
Muito Obrigada!

RESUMO

O presente Relatório de Estágio inscreve-se no culminar do nosso percurso formativo no âmbito do Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar, realizado em dois contextos de infância distintos, nomeadamente Creche e Educação Pré-Escolar. Assim, num primeiro momento convocamos autores de referência com vista a fundamentar e interpretar as propostas pedagógicas realizadas, assim como se atentaram a documentos legais que regulamentam as estratégias de trabalho da e com a infância, no que concerne a recursos físicos e humanos, bem como, a referenciais que sustentam e dão apoio ao trabalho dos profissionais de educação, quer da primeira como da segunda de infância. O documento, apresenta ainda a caracterização dos grupos de crianças, das instituições que nos acolheram e onde pudemos realizar o nosso trabalho em parcerias com outros atores dos contextos, bem como a metodologia adotada no decorrer da nossa Prática Educativa Supervisionada I e II. Com um carácter crítico e reflexivo, damos conta da descrição e análise das atividades desenvolvidas, bem como dos resultados obtidos, que procuramos justificar e fundamentar com as evidências da nossa evolução formativa e, das concretizações que a nossa ação educativa foi capaz de promover no que concerne às aprendizagens dos grupos envolvidos. Por fim, evocaremos constrangimentos e fragilidades com que nos deparámos, no decorrer do nosso percurso formativo, sem deixar de enfatizar tudo aquilo que se mostrou basilar e fundamental para o nosso crescimento pessoal e profissional, como os momentos felizes proporcionados pelas ‘nossas’ crianças.

Palavras-chave: Creche; Criança; Educação Pré-Escolar; Educador de infância.

ABSTRACT

The present internship report subscribes to the culmination of our journey at the Preschool Master degree, developed out in two different infant contexts, more specifically in Nursery and Preschool. In this way, at a first moment was mention referenced authors to support and to interpret the pedagogical practices that were developed as well as the legal documents that regulate strategies of and with childhood work. This ones explain the physical and human resources necessary and the references that support the childhood educational professionals. The document presents, as well, the characterization of the children and the institutions that hosted us and where we realized the partnership work with the others agents of the contexts. In the same way, it's explained the methodology adopted during the Educative Practical Supervision I and II. With a critical and reflexive posture, we are going to describe and analyze the activities that we develop, as well as, the results that we provide from them. This process allow to justify and enrich the formative evolution and all that our educative practice that are able to promote in the development of the group. Lastly, it appears the constraints and weaknesses that we confront in all the professional and formative path we took. It also mentions all the essential aspects that enriched our personal and professional growth and, obviously, all the happy moments that we lived with "our" children.

Key-words: Nursery; Child; Early Childhood Education; Kindergarten Teacher.

ÍNDICE

Dedicatórias	III
Agradecimentos	V
Resumo	VII
Abstract	IX
Índice de Anexos em suporte Digital	XIII
Índice de Abreviaturas	XV
Introdução	1
1. Enquadramento Teórico e Legal	3
1.1 Breve História e Evolução Legislativa na Educação de Infância	3
1.2 Os Modelos Curriculares na Educação de Infância	10
1.3 A Metodologia de Trabalho de Projeto	12
1.4 O Desenvolvimento da criança dos 0 aos 6 anos através do brincar	15
1.5 O Educador/a de Infância Estagiário na Prática Educativa Supervisionada	17
2. Caracterização dos Contextos Educativos e Metodologia de Investigação	21
2.1. O Contexto Educativo A (CEA)	21
2.2 O Contexto Educativo B (CEB)	26
2.3. Caraterização da Metodologia de Investigação	31
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos	35
3.1 A Prática Educativa Supervisionada	35
3.1.1 O Contexto Educativo A – A Creche	36
3.1.1.1 A autonomia	36
3.1.1.2 O desfralde	41
3.1.1.3 O Brincar Heurístico	44
3.1.2 O Contexto Educativo B – A Educação Pré-Escolar	50
3.1.2.1 O Acolhimento – Momento por excelência promotor de aprendizagens	50

3.1.2.2 A Metodologia de Trabalho de Projeto: A biblioteca Mágica	53
3.1.3 A Transversalidade entre Contextos de Infância	57
3.1.3.1 A Exploração da Farinha Maizena – Uma atividade, duas valências	59
3.1.3.2 A Construção de Materiais Pedagógicos em Contextos de Infância	61
3.1.3.3 A Interação Escola- Famílias/Comunidade	66
3.1.3.4 A Documentação Pedagógica em Contextos de Infância	70
3.2 Ser Educador/a de Infância	74
3.2.1 A Formação Contínua do/a Educador/a de Infância	75
Reflexão Final	77
Referências Bibliográficas	83
Documentos Legais e Legislação	86
Anexos	87

ÍNDICE DE ANEXOS EM SUPORTE DIGITAL

Anexo A – Grelhas de Avaliação sobre os processos de aprendizagem profissional

A1: Grelha de avaliação intercalar - Creche

A2: Grelha de avaliação final - Educação Pré-Escolar

Anexo B – Planificações

B1: Exemplar de uma Planificação da Creche com *feedback*

B2: Exemplar de uma Planificação da Educação Pré-Escolar com *feedback*

Anexo C – Narrativas Reflexivas

C1: Exemplar de uma Narrativa Reflexiva da Creche com *feedback*

C2: Exemplar de uma Narrativa Reflexiva da Educação Pré-Escolar com *feedback*

Anexo D – A Autonomia

D1: Registos Fotográficos – Creche

Anexo E – O Desfralde

E1: Registos Fotográficos – Creche

Anexo F – O Brincar Heurístico

F1: Registos Fotográficos – Creche

Anexo G – O Acolhimento

G1: Documentos de Suporte às Atividades – Educação Pré-Escolar

G2: Registos Fotográficos – Educação Pré-Escolar

Anexo H – A Metodologia de Trabalho de Projeto

H1: Documentos de Suporte às Atividades – Educação Pré-Escolar

H2: Registos Fotográficos – Educação Pré-Escolar

Anexo I – A Exploração com a farinha Maizena

I1: Registos Fotográficos – Creche

I2: Documentos de Suporte às Atividades – Educação Pré-Escolar

I3: Registos Fotográficos – Educação Pré-Escolar

Anexo J – Material Pedagógico

J1: Registos Fotográficos – Creche

Anexo K – Interação Escola-Famílias/ Comunidade

K1: Registos Fotográficos – Creche

K2: Registos Fotográficos – Educação Pré-Escolar

Anexo L – Documentação Pedagógica

L1: Registos Fotográficos - Creche

L2: Registos Fotográficos – Educação Pré-Escolar

Anexo M – Outros Documentos

M1: Pedidos de autorização para recolha de dados – Educação Pré-Escolar

M2: Calendário das Sessões de Observação/ Intervenção – CEA – Creche

M3: Calendário das Atividades do Projeto A Biblioteca Mágica – CEB – Educação Pré-Escolar

M4: Outros Registos Fotográficos – Creche

M5: Outros Registos Fotográficos – Educação Pré-Escolar

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

CAF – Componente de Apoio à Família

CEA – Contexto Educativo A

CEB – Contexto Educativo B

CNE – Conselho Nacional de Educação

DEB – Departamento de Educação Básica

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologias de Trabalho de Projeto

MTSS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCS – Plano Curricular de Sala

PE – Projeto Educativo

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PES – Prática Educativa Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

INTRODUÇÃO

Apresenta-se o Relatório de Estágio à Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, realizado sob a orientação científica da Doutora Joana de Freitas Luís, respeitante aos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017, visando relatar e explicar o conjunto de experiências e aprendizagens decorrentes da realização da Prática Educativa Supervisionada I e II, respetivamente nas valências de Creche e de Educação Pré-Escolar, as vertentes práticas concretizadas, e necessárias para a habilitação à docência nos contextos supra citados.

Assim, o documento apresenta o nosso percurso individual, decorrente da prática educativa realizada e que possibilitou o nosso desenvolvimento de competências e saberes na edificação do perfil profissional do Educador de Infância. Não obstante o mesmo apresentar um cunho individual, sempre que necessário, faremos referência ao contributo do par pedagógico, como figura de trabalho cooperativo e colaborativo, que nesta prática se proporciona, bem como aos educadores cooperantes, coordenadora do curso, orientadoras do estágio e demais atores envolvidos no processo de aprendizagem profissional.

Considera-se pertinente organizar estruturalmente o documento em três capítulos distintos, que abaixo se descrevem, e que se subdividirão em subcapítulos, para uma melhor compreensão deste.

Assim, o capítulo I consagrará o enquadramento teórico e legal, com vista a realizar uma explanação acerca da História da Educação de Infância em Portugal e no Mundo e, por outro lado, daremos conta da evolução legislativa que regulamenta a educação da criança desde os 0 aos 6 anos de idade, no nosso país. Evocaremos de forma breve os Modelos Curriculares e as suas ideologias, como coadjuvantes à prática educativa do Educador de Infância, bem como a Metodologia de Trabalho de Projeto. Faremos ainda alusão ao desenvolvimento da criança dos 0 aos 6 anos de idade através do brincar. Por fim, perspetivamos o Educador de Infância Estagiário na Prática Educativa Supervisionada e o seu papel e filosofia, neste âmbito.

No capítulo II será realizada a caracterização dos contextos de estágio com vista a uma melhor compreensão dos mesmos de forma a que sejam

justificadas as opções pedagógicas concretizadas no decorrer da nossa prática educativa. Por outro lado, ainda neste capítulo, será fundamentada a metodologia de aproximação à investigação adotada e que se mostrou fundamental para a organização, planificação e concretização da nossa ação educativa.

O capítulo III é destinado à descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos na Prática Educativa Supervisionada I e II. Assim, num primeiro momento, serão descritas reflexivamente algumas das atividades experienciadas, a sua contribuição para o nosso desenvolvimento de competências profissionais, bem como o impacto que a nossa ação desencadeou no desenvolvimento e aprendizagens dos grupos com os quais interagimos. Para a análise, quer do nosso desempenho no decorrer da nossa ação, bem como no desenvolvimento das Crianças, evocaremos alguns referenciais teóricos de relevo, que terão como missão justificar as nossas escolhas/ propostas/conclusões.

Concluiremos o Relatório de Estágio realizando uma reflexão final sobre a prática vivenciada, mencionando os aspetos que enriqueceram a nossa experiência de estágio e que nos permitiram crescer pessoal e profissionalmente. Faremos ainda referência aos constrangimentos, isto é, aos aspetos menos positivos com que nos deparámos e como conseguimos solucioná-los. Daremos conta também das Referências Bibliográficas a que recorreremos para a realização do presente Relatório de Estágio.

Em anexo, serão congregados todos os documentos que se revelarem necessários para evidenciar alguma situação evocada no Relatório de Estágio e que não estejam contempladas na estrutura principal do documento.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo visa antes de mais, apresentar o enquadramento teórico e legal acerca da Educação de Infância no que diz respeito à sua História e evolução legislativa. Serão ainda elencados os Modelos Curriculares e a Metodologia de Trabalho de Projeto, sendo que todos foram convocados para fundamentar o trabalho que agora se apresenta. Evocaremos ainda o desenvolvimento da Criança dos 0 aos 6 anos através do Brincar e o Educador de Infância Estagiário na Prática Educativa Supervisionada.

1.1 BREVE HISTÓRIA E EVOLUÇÃO LEGISLATIVA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Historicamente a Educação na Infância surge, ainda que de forma gradual e lenta no decorrer do século XIX, impulsionada pelas mudanças sociais de então (Spodek e Brown, 1998). Verificou-se que a atenção dada à criança trazia benefícios, de que é exemplo o decréscimo da taxa de mortalidade infantil, bem como a tomada de consciência de que as crianças mais pequenas possuíam particularidades específicas que as tornavam diferentes das maiores, sendo que as experiências que lhes eram proporcionadas viriam a influenciá-las positivamente, enquanto futuros adultos (Spodek e Brown, 1998). Nesta fase, não obstante os primeiros pedagogos, terem a percepção da singularidade própria da criança mais nova, desconheciam como se processava o desenvolvimento desta. Com o despertar do século XX, concebeu-se o estudo influenciado pela antropologia e pela psicologia, que permitiu conhecer como a criança aprende e se desenvolve, sendo que estes resultados vieram dar novas perspetivas na abordagem aos programas educacionais destinados às crianças mais novas. Foram então várias as teorias que emergiram durante esse século, não alheias a acontecimentos sociais dessa época, sendo que algumas surgiram no pós-guerra (Spodek e Brown, 1998).

Por volta dos anos 70 do século XX, fatores sociais, políticos e ideológicos, vieram então ditar algumas transformações significativas na educação de infância, dando assim origem a diferentes formas de conceber a educação da criança. Foram vários os pedagogos e psicólogos do desenvolvimento e da aprendizagem que contribuíram para a defesa da individualidade e da especificidade de cada criança, enfatizando a aprendizagem pela iniciativa, criatividade e descoberta pela criança, determinando a mudança conceitual da infância, tal como hoje a compreendemos (Spodek e Brown, 1998). No entanto, esta visão de criança nem sempre é vista consensualmente, ou seja, Bidarra e Festas procuram “realçar ambiguidades e contradições que algumas propostas construtivistas encerram (...) acerca dos seus valores e limites” (Bidarra e Festas, 2005, p. 175) e aludem para a “existência de múltiplas versões e interpretações do construtivismo, que estão na origem de diferentes práticas pedagógicas, por vezes até contraditórias” (Bidarra e Festas, 2005, p. 176). Para as mesmas autoras, as “propostas construtivistas” (Bidarra e Festas, 2005, p. 175) tornaram-se numa “conceção dominante no terreno educativo” (Bidarra e Festas, 2005, p. 175).

Em Portugal, a Educação Pré-Escolar surge documentada com a Carta de Lei n.º 1106 de 1880, com o intuito de promover “uma meta-escolarização da educação de infância que tendeu a reduzir a ação educacional a uma propedêutica escolar” (Magalhães, 1997:21 citado por Vasconcelos, 2012a, p. 8), havendo então uma preocupação, conforme o documento acima referenciado, com “a criação de asilos de educação como auxiliares da escola primária para acolher crianças dos 3 aos 6 anos de idade” (Carta de Lei n.º 1106 de 1880 citado por Vasconcelos, 2012a, p.8). Percursor à Carta de Lei n.º 1106 é João de Deus (1876), que cria *A Cartilha Maternal*, profusamente utilizada e que se mantém até aos nossos dias, que, no entanto, se tratava de uma metodologia destinada à iniciação à leitura para crianças em idade escolar, para além de também servir adultos em processo de alfabetização (Vasconcelos, 2012a). Importa salientar que atualmente existem ainda Jardins Escola João de Deus, sendo, no entanto, uma pedagogia diretiva e, se atentarmos à sua denominação, percebemos que é também uma metodologia escolarizante. Em 1894 a Carta de Lei de 1880 é reformulada no intuito de redefinir “objetivos e orientações programáticas das escolas infantis” ([Reforma do ensino de 1894] citado por Vasconcelos, 2012a, p.8). Nesta

sequência, vão surgindo modelos pedagógicos com influências de outros países criadas por vários pedagogos, nomeadamente Froebel (Alemanha), e Montessori (Itália), por exemplo. Mais tarde, depois da 1.^a República, outros nomes como Decroy (Bélgica), Rogers, Dewey, Kilpatrick e Gesell (EUA), Freud (Áustria), Piaget (Suíça), Freinet (França), entre muitos outros, vão sendo ‘trazidos’ para Portugal e as suas pedagogias/ estudos, são mobilizados e introduzidos nos contextos educativos portugueses (Vasconcelos, 2012a).

Finda a ditadura, que marcou a História do nosso país e decorridas cerca de duas décadas e meia do meio do século XX, abre-se o caminho para a democracia e conseqüentemente a educação é desde logo demarcada por fortes mudanças, sendo que, algumas delas se estendem aos nossos dias. Não obstante o grande prejuízo ao nível da alfabetização da população que a já referida ditadura provocou, a educação em Portugal tem vindo a ser alvo de significativos avanços, mas, por outro lado, esta é também uma área vulnerável e facilmente afetada por mudanças sociais e políticas, tendo-se igualmente observado alguns recuos. No entanto, conscientes de que muito há ainda por fazer para uma educação de qualidade, importa, pois, compreender que esta é basilar para o crescimento e sucesso de todos os outros domínios sociais. Investir na educação, é, pois, promover o desenvolvimento e crescimento das sociedades.

Assim, em Portugal assistiu-se a um período de desenvolvimento e expansão, ainda que de forma gradual, que vem marcar significativamente a sua história no âmbito da educação. É publicada então a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/ 86 de 14 de outubro), reafirmando assim a integração da Educação Pré-Escolar dentro do sistema público, e conseqüentemente, o aumento do número de crianças a frequentar a rede pública, entretanto mais abrangente e alargada. Deste modo, a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, apresenta como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de duração ao longo da vida, sendo complementar a acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro). Também de acordo com o estabelecido na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, esta prevê que “a educação pré-escolar se destina às crianças com idades compreendidas

entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro), não sendo obrigatória a sua frequência, pois tal como refere o Artigo 5.º, no ponto 8 da mesma Lei “a frequência da educação pré-escolar é facultativa no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escolar” (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro).

No entanto, recentemente, com a Lei n.º 65/2015, esta “consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade (...) [e] altera a Lei de Bases do Sistema Educativo” (Lei n.º 65/2015, de 3 de julho). No que concerne à Lei n.º 46/86 (LBSE), que ao contemplar a educação pré-escolar e excluir a educação dos 0 aos 3, as OCEPE defendem “que haja uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças antes da entrada na escolaridade obrigatória tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmos princípios” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 5).

Assim, poder-se-á dizer que Educação Pré-Escolar em Portugal surge de forma progressiva, como já foi referenciado, a partir dos anos 70 do século XX, sendo que, emerge nessa altura uma “preocupação com o desenvolvimento de linhas pedagógicas orientadoras para os jardins de infância públicos” (Vasconcelos, 2012a, p. 18), resultando em algumas publicações, que visavam o apoio ao trabalho do Educador de Infância, e que passamos a destacar. Assim, o primeiro é publicado em 1977 com o título “Educação Pré-Escolar – 5-6 anos: Guia de Trabalho” e em 1982 o segundo, intitulado de “Perspetivas de Educação em Jardins de Infância” (Vasconcelos, 2012a). Posteriormente outras publicações surgiram impulsionadas por mudanças significativas ao nível das conceções e desenvolvimento da criança, deixando de se estar apenas focado no “desenvolvimento cognitivo das crianças, mas com o seu desenvolvimento intelectual” (Vasconcelos, 2012a, p. 19), ou seja, e segundo Katz e Chard (2009) citado por Vasconcelos “a vida intelectual abrange conhecimentos, competências, predisposições e sentimentos” (Katz e Chard, 2009 citado por Vasconcelos, 2012a, p. 19).

Mais tarde, num estudo exploratório levado a cabo por Teresa Vasconcelos, esta conclui que mais de metade dos Educadores de Infância portugueses “afirmavam ser importante a criação de linhas orientadoras para o trabalho dos educadores” (Vasconcelos, 2012a, p. 25). Assim, e decorrente do Despacho

n.º 5220/97, surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), sendo que estas foram revistas, atualizadas e posteriormente homologadas no Despacho n.º 9180/2016, sendo este o documento atual em vigor. Atualmente existem também em Portugal publicações do Ministério da Educação, que são importantes coadjuvantes dos Educadores de Infância, que para além de um suporte teórico muito rico, comportam ainda uma componente prática de relevo. Estas brochuras encontram-se disponíveis *online* no sítio do Ministério da Educação, e abordam os mais variados temas, como a matemática, incluindo a geometria, as artes, a cidadania, sendo que para a apoio à língua e à leitura são várias as publicações. Deste modo, durante a PES I e a PES II, sempre que se sentiu necessidade recorreu-se ao uso destas publicações.

Tendo-se realizado em 1998 uma revisão à Lei de Bases do Sistema Educativo, e apesar de o Governo ter reconhecido o grau de licenciatura para todos os docentes, Vasconcelos (2011) defende “perdeu-se uma oportunidade histórica de considerar que a educação começava aos 0 anos e que, portanto, o Ministério da Educação devia considerar a importância de investir na faixa etária dos 0 aos 3 anos” (Vasconcelos, 2011, p. 4). Não obstante a consciencialização em relação à importância que a educação dos 0 aos 3 anos congrega, encontra-se ainda subestimada pelo Estado, face à inexistência de respostas adequadas e suficientes às necessidades deste público e que vai muito além da prestação de cuidados e de assistência. Ou seja, “na generalidade, o apoio a prestar a crianças dos 0 aos 3 anos de idade não constitui prioridade em virtude de valores culturais fortemente enraizados” (Vasconcelos, 2011, p. 4). Deste modo, continua a ser exigido à mulher o cuidado com os filhos, a sua presença no mercado de trabalho e o próprio trabalho doméstico, sendo estes fatores alvo de críticas por parte de uma equipa de peritos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) que, apesar de reconhecer o esforço que o nosso país realizou em relação à expansão da Educação Pré-Escolar, refere que os mesmos aludem “que há importantes problemas por resolver em Portugal em matéria de igualdade entre os sexos” (DEB/OCDE, 2000 citado por Vasconcelos, 2011, p. 4).

Neste sentido, e encontrando-se a segunda infância sob a tutela do Ministério da Educação (ME), a primeira infância está ao encargo do

Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS), apresentando uma cobertura insuficiente para as necessidades da população, sendo que esta se vê obrigada a recorrer ao serviço de amas. Por outro lado, o documento que, de algum modo, regula as políticas que norteiam a educação dos 0 aos 3, surge do Conselho Nacional de Educação (CNE), intitulado de Recomendação: A Educação dos 0 aos 3 Anos e foi redigido em 2011, como resposta a relatórios e estudos que davam conta de uma preocupação crescente face à quase inexistência de respostas educativas destinadas a crianças dos 0 aos 3 anos.

A Portaria n.º 262/2011 é outro documento que reúne um conjunto de normas destinadas à primeira infância, sendo que este defende que “as creches assumem um papel determinante para a efetiva conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias, proporcionando à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projeto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade” (Portaria n.º 262/ 2011 de 31 de agosto).

Já em 2012 surge um novo estudo que vem enfatizar ainda “a insuficiente provisão de apoio às famílias na educação das crianças dos 0 aos 3 anos de idade” (Alarcão, 2012, p. 24), apesar de, e com a ajuda das neurociências, se saber hoje que “é durante os três primeiros anos de vida que a maior parte das sinapses é produzida” (Portugal, 2012, p. 38), sendo que “as experiências da criança são cruciais ao desenvolvimento cerebral” (Portugal, 2012, p. 38) assim como, “a interação com o ambiente não é apenas um acidente de percurso (...) mas um requisito fundamental” (Portugal, 2012, p. 38).

Ainda a este propósito, Vasconcelos (2012a) defende que “o trabalho em creche ou outras instituições de acolhimento para os mais pequenos tem a mesma dignidade educativa do Jardim de Infância, pelo que se deve procurar uma intencionalidade para a ação educativa com estas crianças” (Vasconcelos, 2012a, p. 30). A mesma autora acrescenta ainda que “será tempo de o Ministério da Educação conjuntamente com o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, criarem uma metodologia semelhante às OCEPE e propor orientações pedagógicas para o trabalho com crianças dos 0 aos 3” (Vasconcelos, 2012a, p. 30).

Deste modo podemos afirmar que a rede de serviços que servem a 1.^a e a 2.^a infância em Portugal, é, pois, constituída por diferentes tipologias, estatutos e tutelas, vista e tratada de forma diferente. Não existe uma mais importante do

que a outra, mas cada uma delas tem as suas particularidades e necessidades. Face a estas evidências, afigura-se fulcral a responsabilização por parte do Ministério da Educação, de modo a abarcar a primeira infância para a sua tutela e colocá-la no lugar a que esta pertence, alargando a sua abrangência para todas as crianças, trabalhando no sentido de criar um documento orientador, como aliás muitos profissionais de Educação de Infância têm vindo a realizar esforços, nesse sentido.

Sendo que a educação se constitui um alicerce basilar na estrutura do ser humano, é cada vez mais exigido ao sistema político atenção às ainda existentes lacunas no nosso sistema educativo. Por outro lado, é também fundamental a existência de uma formação de excelência dos profissionais de educação, bem como melhores condições de aprendizagem, com o intuito de serem encontrados modelos/ propostas pedagógicas que se adequem à evolução da sociedade, pois as crianças que têm acesso a uma educação de infância de qualidade serão adultos mais conscientes e promotores de um mundo mais justo e melhor.

Gostaríamos ainda de destacar de forma sucinta e breve a evolução legislativa que marcou significativamente a educação em Portugal no pós 25 de abril e que se encontra em vigor até aos nossos dias. Não obstante muito haver ainda por fazer neste âmbito, destacamos assim os documentos mais significativos. Deste modo, com o Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de dezembro é definido o Estatuto dos Jardins de Infância. A Lei de Bases do Sistema Educativo surge com a Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, sendo atualizada com as Leis n.º 115/97 de 19 de setembro; 49/2005 de 30 de agosto; 85/2009 de 27 de agosto e 65/2015 de 3 de julho. Com a Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, é apresentada a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar e com o Despacho n.º 5220/97 são apresentadas as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, tendo sido recentemente atualizadas pelo Despacho n.º 9180/2016, sendo este o documento atual em vigor. Em relação ao Regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, este surge no âmbito do Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Posteriormente, com o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto é definido o Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, sendo que o Estatuto da carreira docente de educadores de infância se apresenta no Decreto-Lei n.º

15/2007 de 19 de janeiro e o Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, é designado com a Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, atualizado em Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Em relação à creche, surge a Recomendação n.º 3/2011 de 21 de abril, intitulada A Educação dos 0 aos 3 anos e posteriormente, são apresentadas as Normas reguladoras da Creche - Portaria 262/2011 de 31 de agosto.

1.2 OS MODELOS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Os modelos curriculares corporizam-se em processos de ensino/aprendizagem e explicam orientações para a prática pedagógica, sendo um referencial importante de apoio aos educadores na sua ação educativa, que se pretende cada vez mais qualificada. Estes, surgem conceitualmente em Portugal nos finais dos anos 80/ início dos anos 90 do século XX, sendo que este novo conceito “prossupunha valores e teorias científicas subjacentes, características a nível do espaço e tempo, conteúdos e métodos utilizados e metodologias de avaliação” (Vasconcelos, 2012a, p. 20). Deste modo, os modelos curriculares norteiam e apoiam a prática docente em contextos de infância como linha orientadora e complementar às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Oliveira-Formosinho, 1998). Acerca da coexistência de vários modelos curriculares e a introdução das OCEPE e segundo Formosinho (2007) citado por Vasconcelos (2012a) este afirma que “não há, a nível teórico, nenhuma contradição entre orientações curriculares e modelos curriculares” (Formosinho, 2007, p.11 citado por Vasconcelos, 2012a, p. 27) acrescentando que as OCEPE (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) “são compatíveis com a adoção e desenvolvimento de modelos curriculares diversos” (Formosinho, 2007, p.11 citado por Vasconcelos, 2012a, p. 27).

No que concerne à valência de Creche, e os educadores tendo como referência documentos reguladores como a ‘Recomendação dos 0 aos 3 anos’, a Portaria n.º 262/2011, bem como estudos específicos nesta valência, os

modelos curriculares podem também ser uma ajuda importante e de apoio aos profissionais que trabalham com a 1.^a Infância. Conhecem-se, no entanto, abordagens pedagógicas cuja finalidade é servir os contextos dos 0 aos 3 anos de idade, como é o caso da Abordagem de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (Goldschmied e Jackson, 2007), sendo que esta linha atende apenas crianças da primeira infância, o Modelo Curricular HighScope (Hohmann e Weikart, 2003; Post e Hohmann, 2011), Modelo Reggio Emilia (Edwards, Gandini & Forman, 1999) e a Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013). No que diz respeito à Educação Pré-Escolar, a oferta é mais vasta e abrangente, contudo aludimos ao facto de que do Modelo Curricular HighScope serve as duas valências, com diretrizes muito claras para cada uma delas, bem como a Pedagogia-em-Participação e o Modelo Reggio Emilia. Por outro lado, o Movimento da Escola Moderna (Folque, 2014), é outra perspetiva à qual os Educadores de Infância podem recorrer e apoiar-se para a sua prática educativa. O Movimento da Escola Moderna, HighScope, Reggio Emilia e mais recentemente Pedagogia-em-Participação, são os modelos mais conhecidos, e utilizados pelos educadores de infância nacionais dentro de determinada perspetiva de educação, isto é, são pedagogias de linhas marcadamente participativas e socioconstrutivistas, sendo que estes e segundo Formosinho (2007) citado por Vasconcelos (2012a), “corresponde[m] a uma grande conquista da história da pedagogia, pois se constitui num instrumento de apropriação e desenvolvimento de uma gramática pedagógica posta ao serviço da aprendizagem de crianças” (Formosinho, 2007, p. 10 citado por Vasconcelos, 2012a, p. 24). E acerca dos mesmos, o referido autor acrescenta que estes “incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objetivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolares” (Formosinho, 2007, p.10 citado por Vasconcelos, 2012a, p. 25), concluindo que os modelos curriculares “são um poderoso instrumento de mediação” (Formosinho, 2007, p. 10 citado por Vasconcelos, 2012a, p. 24). Note-se que todos os modelos citados abarcam uma ideologia comum, ou seja, todos defendem uma filosofia socioconstrutivista, ou seja, “a cultura da infância portuguesa foi altamente influenciada pelas pedagogias não diretivas” (Vasconcelos, 2012a, p. 17), onde a criança é o ator e o centro da sua aprendizagem e desenvolvimento. O Educador de Infância surge como um mediador desse processo.

1.3 A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

A Metodologia de Trabalho de Projeto (Marques, 2016) foi desenvolvida pela primeira vez, em 1918, por W. Kilpatrick nos Estados Unidos. Contudo e, inerente ao Modelo Movimento da Escola Moderna está subjacente a Metodologia de Trabalho de Projeto, que reclama a sua prática desde os anos 60 do século XX, no entanto outros modelos como Pedagogia-em-Participação e Reggio Emilia, também recorrem à mesma, enriquecendo o seu leque de oportunidades de aprendizagens. É importante salientar que esta metodologia, face à complexidade de algumas das suas etapas, é normalmente exequível apenas em contextos da segunda infância. No entanto, Gandini (2001) citado por Araújo (2013) defende que na “perspetiva de Reggio Emilia, o envolvimento em projetos por parte das crianças que frequentam a creche é possível e desejável” (Gandini, 2001 citado por Araújo, 2013, p. 56). Com efeito, podemos dizer que “cada projecto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance” (Lisboa, 1943, p. 90 citado por Vasconcelos, 2012b, p. 9), isto é, o mais importante é que o projeto seja capaz de despoletar o interesse e a curiosidade das crianças, de modo a que elas possam envolver-se de tal modo, que resulte em aprendizagens significativas para elas. Por outro lado, a Metodologia de Trabalho de Projeto, pode também considerar-se como “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz e Chard, 1989, p. 2 citado por Vasconcelos, 2012b, p. 9). Assim, esta metodologia de trabalho “pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, 1989, p. 140). Na opinião de Katz e Chard (2009) “o responsável máximo pela escolha dos temas é o educador, uma vez que é a ele que compete decidir se os temas selecionados são adequados ao desenvolvimento das crianças” (Katz e Chard, 2009, p. 121). Por sua vez, Kilpatrick (2006) afirma que “com uma criança que é naturalmente social e um docente competente que a estimule e lhe guie a determinação, podemos esperar o tipo de aprendizagem a que chamamos formação de carácter” (Kilpatrick, 2006, p:29 citado por Marques, 2016, p. 5). Neste âmbito,

Marques afirma que “neste contexto, o professor deixa de ser uma figura autoritária e passa a ter um papel de «guia» nas aprendizagens das crianças” (Marques, 2016, p. 5), ou seja, “o processo de ensino e aprendizagem está mais centrado na criança do que no conteúdo e no professor, pressupondo assim uma criança cada vez mais autónoma e mais capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem” (Marques, 2016, p. 5). Assim, a criança é o elemento central da investigação, através da sua participação ativa em todo o processo, promovendo o seu desenvolvimento intelectual, ou seja, “um bom trabalho de projecto pode estimular a mente das crianças de forma a fortalecer as suas predisposições intelectuais e a apoiar a sua competência em destrezas básicas” (Katz e Chard, 2009, p. 31).

Note-se ainda que a Metodologia de Trabalho de Projeto marca significativamente “a diferença entre uma educação de infância «escolarizante» e uma educação de infância «intelectual» (...) [pois] afirmamos que o trabalho de projeto promove o desenvolvimento intelectual de crianças e, simultaneamente, dos seus educadores” (Vasconcelos, 2012b, p. 11). Neste âmbito, Edwards, Gandini & Forman (1999) citado por Vasconcelos (2012b) “salientam a importância do conflito cognitivo” (Edwards et al., 1999 citado por Vasconcelos, 2012b, p. 12), ou seja, “o conflito e a negociação tornam-se «forças propulsoras» do crescimento intelectual e social das crianças (Edwards et al., 1999 citado por Vasconcelos, 2012b, p. 12).

No que concerne às fases inerentes à Metodologia de Trabalho de Projeto, salientamos que num primeiro momento ocorre a definição de um problema, sendo que o mesmo, tanto pode partir de uma ou mais crianças, de forma espontânea ou face a um acontecimento inesperado, como pode surgir do próprio Educador de Infância com base em alguma evidência ou necessidade de aprendizagem observada numa criança ou no grupo. Deste modo, importa partir daquilo que a criança ou grupo já sabe acerca do tema, ou seja, num primeiro momento deve ser sistematizada a informação prévia, através de teias ou mapas. Posteriormente deve ser elaborada a planificação e o desenvolvimento do trabalho, recorrendo-se ao uso de redes que ajudem a definir o que se pretende realizar, como se pretende realizar e que recursos devem dispor para o concretizar. Na terceira fase são convocadas as informações decorrentes do trabalho desenvolvido, com vista à sua organização e aprofundamento de conhecimentos, de modo a que se possa

concretizar a quarta e última fase, ou seja, a divulgação dos resultados e aprendizagens, bem como proceder à sua avaliação. Assim, esta última fase proporciona à criança uma análise acerca do trabalho desenvolvido, as aprendizagens daí decorrentes, sendo fundamental evidenciar a documentação de registo, resultante da edificação do projeto concretizado (Vasconcelos, 2012b). Importa salientar, que não obstante a existência de quatro fases distintas, estas não são estanques, ou seja, pode em algum momento haver a necessidade de flexibilizar o processo, tendo sempre em conta as necessidades e os interesses da criança ou do grupo, isto é, estas “entrecruzam-se, re-elaboram-se de forma sistémica, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos, 2012b, p. 17).

Assim e no seguimento das observações/ intervenções realizadas na sala A do Contexto Educativo B, no âmbito da Prática Educativa Supervisionada II, a diáde detetou alguns constrangimentos, a nosso ver, passíveis de intervenção. Com efeito, verificou-se uma procura pouco assídua na Área da Biblioteca, por parte do grupo, apesar de se ter percebido que as crianças apreciavam histórias, mostrando-se muito atentas sempre que se planificou e se contou uma história. A questão da literacia é pois, aqui convocada para as áreas da didática e da pedagogia, dada a sua importância, a nosso ver, do contacto emergente da criança, com o livro, desde tenra idade, uma vez que esta possui todos os mecanismos sensoriais que lhe permitem “ler” o mundo, e por isso, a prática da leitura faz parte da sua vida desde muito cedo, a partir do momento que começa a “compreender” o mundo que a rodeia.

Assim e no que concerne ao tema do projeto edificado e segundo Ramos e Silva (2014) “a leitura decorre de um processo lento e gradual que se inicia (...) muito antes da escolarização da criança (...) o sucesso dessa aprendizagem decorre da aquisição de um conjunto de pré-requisitos, designados como comportamentos emergentes de leitura” (Ramos e Silva, 2014, p. 149). Enfatizando a importância do contacto emergente da criança mais nova com o álbum narrativo ilustrado, Ramos (2010) faz-nos uma chamada de atenção, quer pela sua “especificidade e complexidade” como “para as suas potencialidades ao nível do desenvolvimento precoce de competências alargadas de leitura” (Ramos, 2010, p. 8), sendo que, é nosso papel enquanto Educadores de Infância, promover atividades/ momentos que atentem a essa convivência. De acordo com Ribeiro (2015) “na literatura para a infância e

juventude, a poesia ocupa um lugar de menoridade incompreensível, quer pela mais valia literária e educativa quer pelo volume e qualidade deste tipo de texto” (Ribeiro, 2015, p. 97), sendo que, na nossa perspetiva a poesia é também muito apreciada pelo público mais jovem, uma vez que “os poemas têm um ritmo, compassado pela rima e pelo verso curto” (Ribeiro, 2015, p. 93), resultando em momentos muito ricos quer pelas inúmeras oportunidades de enriquecimento vocabular quer pelo lúdico que caracteriza muitas das publicações para a infância. A poesia para a infância, constitui a par com outras tipologias textuais, como lengalengas, adivinhas e trava-línguas, a possibilidade de leitura em voz alta, normalmente muito apreciada pelos mais novos. Acerca do aparecimento das novas tecnologias e de se equacionar que estas possam delegar os livros e a leitura para segundo plano, comprometendo deste modo os benefícios que esta prática [a leitura] promove na aquisição de competências leitoras Mota (2016) insinua-se que “com a mudança tecnológica em curso, alteram-se determinadas particularidades da relação entre o leitor e o objeto físico chamado livro” (Mota, 2016, p.194), todavia, a mesma autora defende que “o digital não matará o papel porque existe espaço de afirmação para ambos” (Mota, 2016, p.195), no entanto, “sobretudo nos primeiros anos de vida, as crianças continuarão a precisar de estabelecer contacto tátil e sensorial com o objeto-livro” (Mota, 2016, p.195).

1.4 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DOS 0 AOS 6 ANOS ATRAVÉS DO BRINCAR

Sendo que “o desenvolvimento é mediado pela tensão interativa entre as zonas atualizadas e potenciais de cada sujeito em estreita ligação com o meio físico, biológico, psicológico, social e cultural em que está inserido” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p. 131), gostaríamos de atentar a como este processo se desencadeia entre a criança e o brincar. Deste modo, e sendo o brincar um ato intrínseco ao ser criança, é também um dos meios mais relevantes para a promoção do seu desenvolvimento integral. Assim, “como «desenvolvimento» entendem-se as mudanças que vão ocorrendo ao longo da

vida do indivíduo na sua estrutura, no seu pensamento ou no seu comportamento como resultado da interação entre fatores biológicos e contextuais” (Tavares et al., 2007, p. 34).

Mais do que um mero prazer, o brincar constitui-se para a criança, como o meio privilegiado e ao seu alcance, para que esta possa então desenvolver-se de forma holística. A simplicidade que o brincar apresenta contrasta com a sua acutilante importância na vida de uma criança, ou seja, por mais simples que possa parecer o manuseio de um brinquedo, este tem subjacente inúmeras potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem. Acerca do brincar, Kishimoto (2010) “refere que este se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (Kishimoto, 2010, p.1).

Deste modo “a educação de infância precisa de assumir como urgência o resgate do brincar no mundo em que o quotidiano de muitas crianças se transforma numa acumulação de atividades extracurriculares que esse mundo pensa que abrirão às crianças as portas do sucesso” (Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho, 2011, p.48) que erroneamente se pensa estarem a contribuir para uma “ideia de acumulação das aprendizagens como aceleração das conexões neurais” (Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho, 2011, p.48) e “que supostamente acelerem o desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p.48).

Assim “perante este quadro social, as educadoras precisam de resistir, persistir, agir a favor de um currículo que integre o trabalho e o jogo, o brincar e o aprender e que deixe às crianças tempo para o sonho, a imaginação, a transgressão” (Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho, 2011, p.48), pois “a urgência é a de criarmos mundos para a criança em que os objetos são o que a sua imaginação quiser, em que as ações se desenrolam na colaboração com os pares (...) as ciências do cérebro também nos dizem que brincar aciona conexões neurais que provocam prazer e que este está associado ao aprender” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p.48).

De acordo com Kishimoto (2010) “para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas (...) de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar” (Kishimoto, 2010, p.1).

Por outro lado, “a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras” (Kishimoto, 2010, p.1).

Para o brincar, devemos ainda atentar para o tempo que lhe é destinado, por vezes muito menos do que a criança desejaria, bem como, ter em conta os espaços, considerando quer o da sala como o espaço exterior, pois este pode oferecer propostas muito desafiadoras, na medida em que podem ser desenvolvidas outras competências. Se a criança puder brincar num terreno acidentado, onde tenha árvores, folhas, sol, sombra, vento, areia e pedrinhas estará a alargar o seu leque de experiências e aprendizagens. O brincar pode ainda ser um importante potencializador no desenvolvimento da socialização da criança, bem como promover o recurso a negociações democráticas com os seus pares. Por outro lado, não basta brincar, mas brincar de acordo com os seus interesses e necessidades. Também não está estabelecido de que o brincar só deve ser realizado até aos 6 anos de idade...

Por fim, “a Declaração dos Direitos da Criança consigna-o [ao Brincar] como direito” (Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho, 2011, p.48).

1.5 O EDUCADOR DE INFÂNCIA ESTAGIÁRIO NA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

Mais do que tomar ‘conta de’, o papel do Educador de Infância é o cuidar e o educar a criança em simultâneo. Subjacente a esta conceção sobre a sua prática, está a intencionalidade educativa que, por sua vez se “concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.8). Deste modo, o futuro Educador de Infância passa por um período de formação específico e especializado, tendo como base referenciais teóricos de relevo em ambiente académico, todavia, a sua preparação, abarca ainda uma componente fundamental para a prática docente, em contexto real e em interação com todos os atores do ambiente

educativo. Assim, e segundo Faria, Rodrigues, Gregório & Ferreira (2016) “esta componente formativa é indispensável para a preparação do futuro [Educador de Infância]” (Faria et al., 2016, p.10).

Com efeito, os futuros Educadores de Infância imersos em contextos de Educação de Infância, beneficiam de um acompanhamento diferenciado, que vão desde a Educador de Infância cooperante ao orientador pedagógico, sendo que entre todos estes atores é estabelecida uma relação de cooperação e ajuda mútua, sendo apoiada e sustentada por um conjunto de procedimentos importantes. Logo, “a iniciação à prática, a realizar em contexto de desempenho profissional, integra a observação e a colaboração em situações de ensino, bem como a prática supervisionada de planificação, ensino e avaliação em contextos educativos diversificados” (Faria et al., 2016, p.10). Assim, e ainda no que respeita à formação inicial de Educadores de Infância, “verifica-se uma participação passiva na definição e discussão das competências que [este] deve desenvolver” (Vieira, 1993, p.69), contudo, e contrariando esta ideia, defendemos que só o contacto com crianças em contexto real, continuado e em interação com a realidade e com as vivências de cada um, vai permitir aos futuros Educadores de Infância adquirirem ferramentas e competências para a reflexão sobre as dinâmicas de cada grupo, sala e instituição. No entanto, devemos ter em mente, que não existem crianças, grupos, situação socioeconómica ou cultural iguais e que o que funciona com uma criança, grupo ou contexto, não significa que pode resultar com outros. Por outro lado, também os interesses das próprias crianças podem apresentar-se muito diferentes. Para enfatizar esta ideia e segundo Moita (2012) acerca do papel dos Educadores de Infância, esta afirma que os mesmos “têm como campo de trabalho o domínio de uma estreita articulação entre a relação individual e a esfera do coletivo” (Moita, 2012, p.14), isto é, “por um lado, situam-se no face a face, na atenção à singularidade de cada criança, de cada pessoa; por outro, sabem que as respostas justas e adequadas a cada um se enraízam também nas macro dimensões, na dimensão social e política” (Moita, 2012, p.14).

Por outro lado, aludimos ao facto de que os referenciais teóricos apoiam o trabalho dos profissionais, todavia estes devem estar qualificados para ajustar o trabalho a desenvolver com as crianças, com o grupo e com o ambiente educativo, com quem e onde realizam a sua prática pedagógica. Moita (2012)

defende ainda “que de tudo isto resultam responsabilidades próprias de natureza ética no exercício da sua atividade profissional” (Moita, 2012, p.15), ou seja, os Educadores de Infância devem ter em conta a sua postura democrática, as questões éticas que visam uma interação de respeito pela e com a criança, sem esquecer ainda a sua responsabilidade social que é naturalmente intrínseca à sua ação docente.

Assim, e enquanto Educador de Infância Estagiário evocamos as crenças e valores por nós defendidos, no desempenho da nossa ação educativa. O Educador de Infância deve, pois, revelar uma postura crítica e reflexiva capaz de sustentar a sua ação pedagógica. Com efeito, e com base nas suas conceções acerca da infância, este deve adotar para o seu campo de ação pedagogias que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Deste modo, e como particularmente defendemos as abordagens participativas e socioconstrutivistas, recorreremos a referenciais teóricos que nos apoiaram, nesse sentido, pois “um educador [de infância] socioconstrutivista, tem em mente que o desenvolvimento é a finalidade da educação. Para tal é necessário tornar a criança o centro do processo educativo, isto é, partir do seu estágio actual de desenvolvimento e apoiar o seu percurso para o estágio seguinte” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.63).

Sobre a profissão docente, António Nóvoa (1992) diz-nos que “constitui uma profissão edificada historicamente pela integração de duas dimensões: a construção de um corpo de conhecimentos e técnicas próprias e específicas da profissão docente, o qual é permanentemente reelaborado – corpo de saberes; a organização de um conjunto de normas e valores que devem pautar a atividade profissional docente” (Nóvoa, 1992 citado por Moita, 2012, p.15).

2. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O segundo capítulo do Relatório de Estágio (RE) visa apresentar num primeiro momento, uma caracterização mais ampla de cada uma das instituições, onde foram realizadas a Prática Educativa Supervisionada I (PES I) e a Prática Educativa Supervisionada II (PES II), quer quanto à natureza da tutela, como quanto às políticas que norteiam a ação das mesmas. De seguida, e por cada uma delas, será elencada uma caracterização mais específica ao nível do ambiente educativo, tais como a organização e gestão dos espaços, tempos e materiais; as interações entre os atores; e por fim, quanto à organização e gestão dos grupos.

Deste modo, designar-se-á como Contexto Educativo A (CEA), a instituição onde se realizou a PES I, na valência de Creche e que decorreu de 7 de março a 25 de maio de 2016. Denominar-se-á de Contexto Educativo B (CEB), a instituição que serviu a PES II, na valência de Educação Pré-Escolar, no período compreendido entre 17 de outubro de 2016 a 19 de janeiro de 2017. Ambas as organizações educativas, se localizam na grande área metropolitana do Porto.

2.1 O CONTEXTO EDUCATIVO A (CEA)

No que concerne ao tipo de instituição, à natureza da tutela, às políticas que norteiam a sua ação e à sua perspetiva educativa, o Contexto Educativo A, caracteriza-se por Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), visando a realização e concretização de uma ação no âmbito do apoio social, com estatuto de Pessoa Coletiva de Utilidade Pública, sem qualquer fim lucrativo.

O CEA abriu as suas portas em janeiro de 2004, com o intuito de ajudar as famílias da freguesia a que pertencia, disponibilizando-lhes um lugar de confiança para deixarem os seus filhos enquanto iam trabalhar. Assim, esta

instituição tinha como principais objetivos promover a interligação com toda a população, e a prestação de serviços à comunidade, tentando, para isso, responder às suas necessidades da melhor forma possível, procurando realizar e concretizar uma ação de apoio social, conforme já foi referenciado. O período de funcionamento da instituição decorre entre as 7h30m e as 19h00m, de 2.^a a 6.^a feira. Em relação às mensalidades das crianças acolhidas por esta IPSS, estas são estabelecidas consoante os rendimentos dos pais, uma vez que as crianças que faziam parte desta instituição provinham de famílias de diferentes estratos sociais e económicos.

O CEA congregava uma estrutura organizativa que se subdividia em três níveis e que davam resposta às necessidades do meio que o circundava (crianças e famílias), nomeadamente, Berçário, Creche e Educação Pré-Escolar. Este contexto, possuía um edifício de dois pisos, sendo que o mesmo abarcava no rés do chão um hall de entrada, refeitório, cozinha, copa, despensa, 2 casas de banho para crianças, arrumos, sala de pessoal, casa de banho para adultos, entrada de serviço, lavandaria, sala de arrumos geral, sala de apoio, sala da direção, secretaria, 1 sala dos 3 anos, 1 sala dos 4 anos, 1 sala dos 5 anos, sala polivalente e sala de informática. No primeiro andar, especificamente no Berçário, encontrava-se o fraldário, casa de banho para os adultos, arrumos, sala de pessoal, casa de banho para crianças, cozinha de apoio, 2 salas de estimulação, 2 dormitórios, hall e gabinete das educadoras. Ainda neste piso estava localizada a Creche onde se podia encontrar o hall de entrada, 2 salas de 1 ano, 2 salas de 2 anos, 1 refeitório. Neste piso, existia ainda 1 parque infantil exterior. Importa salientar que esta instituição possuía um elevador para facilitar o acesso ao 1.º andar, sobretudo porque eram as crianças mais pequenas que ali se encontram, sendo que muitas delas ainda não tinham adquirido a marcha. Ainda no que diz respeito aos recursos físicos do CEA, e através das observações realizadas, pode verificar-se que se tratava de uma instituição zelosa pelo bem-estar e conforto de quem a frequentava. Os espaços eram airosos e aconchegantes, permanecendo sempre limpos. Realce-se ainda a importância dada pela instituição à qualidade das refeições, uma vez que esta tinha ao seu serviço uma nutricionista para elaborar os planos alimentares, no intuito de que estes pudessem ir ao encontro de uma alimentação saudável e regrada, procurando assim estimular boas práticas alimentares. Com efeito, “uma alimentação nutritiva proporciona às crianças

de tenra idade a energia necessária à exploração e ao crescimento” (Post e Hohmann, 2011, p. 122).

A equipa pedagógica do CEA era composta por 12 Educadores de Infância, sendo que um deles era também o Coordenador Pedagógico da instituição. Ainda no que diz respeito ao pessoal docente, estavam ao serviço da instituição, 1 professor de música, 1 professor de educação física, 1 professor de informática e 1 professor de línguas (inglês). Já no que concerne ao pessoal não docente, faziam parte do contexto 16 assistentes técnicos, 2 assistentes operacionais e 2 empregados administrativos.

Em relação às atividades extracurriculares, o CEA oferecia, mediante solicitação e pagamento dos pais e encarregados de educação, às crianças que frequentavam a Creche, aulas de música e aulas de educação física. Na Educação Pré-Escolar, as crianças podiam usufruir também de aulas de música, de educação física, bem como de aulas de inglês e de informática.

Na PES I, integrámos a sala dos 2 anos B, e propomo-nos a partir de agora caracterizar a mesma, bem como o grupo com o qual trabalhámos neste âmbito. Assim, este era constituído por 17 crianças, sendo que 9 eram do sexo masculino e 8 eram do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos de idade. Deste modo, importa salientar que, não obstante designarmos uma sala como homogénea, esta categorização será sempre muito subjetiva, uma vez que crianças, mesmo apresentando a mesma idade, podem manifestamente apresentar níveis de desenvolvimento bastante dispare e se encontrarem dentro dos parâmetros considerados normais para aquela faixa etária. Na nossa perspetiva, todas as salas se apresentavam como heterogéneas, pois cada criança é igual a si própria, com características muito particulares e que a diferenciam dos seus pares. Cabe ao Educador de Infância, atentar a este facto e planificar atividades que vão ao encontro dos interesses e necessidades daquele grupo em específico e que seja simultaneamente capaz de ser desafiante, promotor de aprendizagens e de desenvolvimento para todas. Assim, desta sala faziam parte o Educador de Infância cooperante, um assistente técnico e um assistente operacional (ocasionalmente), no intuito de auxiliar os restantes adultos da sala e as crianças, face aos constrangimentos naturais e inerentes à faixa etária das crianças, necessitando de mudas de fralda periodicamente ou de apoio quando algumas delas, necessitavam de se deslocar à casa de banho, uma vez que já iniciaram o desfralde. O assistente

operacional, estava também presente, aquando das refeições, quando as crianças iam brincar para o espaço exterior e, antes e depois da sesta para auxiliar no despir e no vestir. Portugal (n.d.) refere que “bebés e crianças muito pequenas necessitam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas” (Portugal, n.d., p. 7), na medida em que são ainda muito pequenas e a sua autonomia ainda não lhes permite prescindir de cuidados que só o adulto lhes pode oferecer.

O Educador de Infância da sala dos 2 anos B, utilizava o modelo curricular HighScope em grande parte da sua ação pedagógica, uma vez que o mesmo se enquadra numa pedagogia ativa, ou seja, a criança é vista como a figura central da sua aprendizagem. Consideramos ainda importante evocar os principais interesses e necessidades que o grupo da sala dos 2 anos B evidenciava, que nos serviram para que pudéssemos planificar atividades. Deste modo, e no que diz respeito aos primeiros destacamos o gosto por animais, aquisição de novo vocabulário, exploração e descoberta do seu corpo, gosto por livros ilustrados e sua exploração, brincar ao faz-de-conta, descobrir novas cores, realizar atividades de expressão plástica, expressão musical, canções, entre outros. No que diz respeito às necessidades, salientamos o desenvolvimento e enriquecimento da linguagem, desenvolvimento da expressão e comunicação, movimentação do seu corpo, controlo dos esfíncteres e prevenção de enurese, contacto com diferentes materiais, desenvolvimento da perceção sensorial, da motricidade (fina e grossa), entre outras.

Apesar de a sala se encontrar organizada por áreas de interesse, tais como, área da casinha, área da biblioteca, área do tapete, área dos jogos e das construções, área da expressão plástica e área do cancionero, aludimos para o facto de que esta não ser exatamente a denominação dada pelo modelo atrás referido. No que concerne às atividades, em particular no momento de escolha livre, as crianças pela ordem em que estavam sentadas no tapete, diziam ao educador, para que área pretendiam ir. A escolha mais predominante recaía na área da casinha, porém, fazia parte das regras da sala que só poderiam estar 4 crianças em cada área, sendo que posteriormente poderiam trocar com outras. Nesta área, a recusa em sair era constante, despoletando conflitos. Era necessária a intervenção do adulto sistematicamente para a resolução de problemas. Por outro lado, havia crianças com uma predileção especial por outras áreas, como a área dos jogos e construções, ou a área da biblioteca.

Neste caso, o Educador de Infância depois de observar essa recorrência por parte da criança, incentivava-a a experimentar outras áreas. Porém, e de um modo geral, todas as crianças respondiam com agrado ao convite para o ‘trabalho’ com o educador na área da expressão plástica, uma vez que esta prática era realizada maioritariamente em pequeno grupo ou individualmente, com o apoio de um adulto. Note-se que na sala existia uma grande variedade de materiais, todavia, parte dos mesmos não se encontravam visualmente acessíveis pelas crianças, uma vez que as tintas, por exemplo, estavam no armário dos adultos, enquanto os vários tipos de lápis (de cera e de cor), marcadores e colas, eram visíveis no topo de um armário, a uma altura que a criança ainda não os conseguia alcançar. Sempre que desejava fazer um desenho ou pintura, manifestava essa vontade a um adulto. Os materiais existentes nesta área, eram utilizados frequentemente, pois a expressão plástica era uma prática assídua nesta sala, contudo, a sua exploração era realizada com o apoio de um adulto, conforme já referimos anteriormente.

Em relação ao tempo de escolha livre, e na nossa perspetiva, este grupo não brincava muito, ou seja, não brincava tanto quanto desejava, pois, o tempo para brincar era reduzido. Admito que este facto se devia em grande medida, ao peso que as rotinas têm nesta faixa etária, como as idas à casa de banho ou a sesta. No entanto, concordamos que estas dinâmicas tão presentes na valência da Creche, são fundamentais para a promoção da autonomia, do desenvolvimento e bem-estar das crianças. Sempre que se planificou uma atividade para o grupo, estando subjacente uma intencionalidade educativa e pelo facto de se sentir que estas crianças necessitavam de brincar, houve o cuidado de o tempo da atividade não se estender demasiado, com vista a ‘sobrar’ mais tempo para que elas pudessem brincar livremente durante um período maior.

As crianças de 2 anos de idade, e, não obstante o que já foi referido anteriormente acerca das diferenças individuais de cada uma delas, estas possuem características muito específicas ao nível do seu desenvolvimento. De acordo com Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, (2007) “nos dois primeiros anos de vida (...) o crescimento do bebé é mais acentuado” (Tavares et al., 2007, p. 44) sendo que este “sofre importantes e aceleradas modificações, tais como gatinhar, sentar e falar” (Tavares et al., 2007, p. 44). Os mesmos autores acrescentam que “em qualquer etapa desenvolvimental,

cada aquisição está assente em várias experiências prévias que condicionam o processo de aquisição e desenvolvimento de estruturas posteriores” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p. 44). Deste modo, enfatizamos a importância das mudanças significativas nesta etapa da vida da criança, sendo estas basilares e decisivas para que o seu desenvolvimento holístico e harmonioso aconteça.

Ainda no que diz respeito a esta faixa etária “a criança continua a afirmar a sua autonomia e a atribuir significado ao mundo que descobre” (Portugal, n.d., p. 11), pois o grupo em questão evidenciava um grau bastante significativo de autonomia. As conquistas em termos de autonomia adquiridas pelas crianças, eram fruto do trabalho dos adultos, na medida em que estas eram incentivadas a realizar algo sozinhas, com a segurança e o suporte do Educador de Infância, essencial nesta fase da vida da criança. Assim, a autonomia mostrou-se também muito desafiante, pois permitiu-nos planificar atividades com um cariz mais amplo e que se adequasse a cada criança em particular, uma vez que estas respondiam com grande entusiasmo a novas propostas. Deste modo, as atividades planificadas deveriam ser adequadas ao seu nível de desenvolvimento individual.

Importa ainda salientar que se tratava de um grupo muito meigo e alegre. Momentos de carinho e afetividade eram uma constante nesta sala. Procuravam muitas vezes o nosso colo, e abraçavam-nos aludindo a pormenores como a roupa que vestíamos, se tinha brilhantes, se tinha fitas, ou algum adereço com o qual se identificavam.

2.2 O CONTEXTO EDUCATIVO B (CEB)

O Contexto Educativo B, considerando o tipo de instituição, a natureza da tutela, as políticas que norteiam a sua ação e a sua perspetiva educativa, apresenta-se como uma instituição da rede pública nacional, pertencente ao Ministério da Educação do Governo de Portugal. Deste modo, o mesmo, constituiu-se Agrupamento em junho de 2012, e congregava nove estabelecimentos vocacionados para os vários níveis de ensino, e que iam

desde o 1.º Ciclo de Ensino Básico ao Ensino Secundário, comportando ainda diferenciados percursos escolares, como o ensino regular, o vocacional e o profissional. Salientamos que a sala que integrámos na Educação Pré-Escolar, se encontrava inserida numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este agrupamento oferecia-se, ainda, como um incontestável território que promovia ativamente a inclusão e a sensibilização para a diferença, sendo que, 120 dos cerca de 2800 alunos, apresentavam necessidades educativas especiais (NEE). Enfatiza-se que, uma parte significativa da população escolar provinha de contextos social e economicamente vulneráveis.

Note-se que a PES II se efetivou em apenas um dos estabelecimentos de ensino do agrupamento apresentado, pelo que, importa a partir de agora, elencar apenas aspetos que dizem respeito a essa escola, num primeiro momento e de seguida, mais particularmente, ao Jardim de Infância que a integrava. Deste modo, a escola básica em questão, oferecia infraestruturas de linhas antigas, no entanto, esta dispunha de 3 pisos, bem como de um espaço exterior amplo e de grandes dimensões, sendo que uma parte do mesmo se encontrava coberto, apresentando-se este facto como uma mais valia, na eventualidade de as condições meteorológicas impedirem as crianças de brincarem ao ar livre, neste caso, de o poderem fazer protegidas. Com efeito, este espaço, encontrava-se ainda pavimentado, embora o espaço não coberto, se apresentasse com um pavimento menos macio, ou seja, havia sempre um cuidado acrescido por parte dos adultos que acompanhavam as crianças nos intervalos, para que estas não corressem demasiado rápido, para não caírem e se magoem. Ao contrário, o espaço exterior coberto, encontrava-se com um pavimento mais macio e permitia às crianças uma brincadeira mais livre, e mais segura para elas. É ainda importante salientar, a existência de algumas árvores e arbustos, numa das partes não cobertas do espaço exterior. Destacamos que o espaço exterior se destinava quer às crianças que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico, como às crianças da Educação Pré-Escolar, sendo necessária apenas uma gestão dos horários, de modo a que ambos, por norma não ocupassem o espaço no mesmo período. É exceção apenas no intervalo do almoço. Para além deste espaço comum, a escola dispunha ainda de cozinha, refeitório, ginásio, biblioteca, sala de espetáculos, bem como de uma sala museu, que servia toda a comunidade daquela escola. Esta sala museu e, dada a sua relevância, era ainda visitada por alunos do

agrupamento, como por outros estabelecimentos de ensino. No que diz respeito à sala de espetáculos esta era normalmente utilizada para a apresentação/ participação dos pais e comunidade nas festas de fim de Ano Letivo ou de Natal, entre outras. Estas festas eram realizadas pelas crianças com o apoio dos seus Educadores de Infância, no que dizia respeito às crianças do Jardim de Infância, sendo que, por vezes também com a colaboração dos professores das atividades extracurriculares, nomeadamente com o de música. Ainda no que concerne aos recursos físicos da escola, esta congregava 13 salas, sendo que 4 eram de aulas e 2 de apoio/ estudo para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, 2 para a Educação Pré-Escolar, 1 que servia a Componente de Apoio à Família (CAF) na Educação Pré-Escolar, 1 de informática e laboratório, 1 da direção, 1 dos professores, 1 de arrumos e 2 casas de banho e lavabos para crianças, 2 para adultos. Alude-se ainda para existência de uma horta, sendo que a mesma era ‘explorada’ pelo grupo da sala A da Educação Pré-Escolar. Já o *hall* de entrada principal era amplo e servia como local de exposições dos trabalhos realizados por todas as crianças da escola e do Jardim de Infância.

Em relação aos recursos humanos, o CEB tinha ao seu serviço, 2 Educadores de Infância, e 6 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que 4 eram titulares, 2 eram professores de apoio, 2 professores de educação física e 3 professores de expressões, incluindo o de música, também para a Educação Pré-Escolar. Dados os casos de crianças com NEE ou pertencentes a famílias socialmente vulneráveis ou sinalizadas, iam à escola periodicamente 1 professor de educação especial, 3 assistentes sociais, 1 psicólogo e 1 terapeuta da fala. No que diz respeito a pessoal não docente, a Educação Pré-Escolar, tinha ao seu serviço 1 assistente técnico e 3 assistentes operacionais, sendo que no 1.º Ciclo do Ensino Básico, colaboravam 3 assistentes operacionais. No que diz respeito ao número de crianças, esta escola e Jardim de Infância servia uma população de 124 crianças (1.º ano: 23; 2.º ano: 19; 3.º ano: 19 e 4.º ano: 20), sendo que 43 pertenciam à Educação Pré-Escolar (Pré A: 20 e Pré B: 23). Não obstante a existência de uma cozinha na escola, as cerca de 80 refeições servidas diariamente, provinham de uma empresa contratada pelo agrupamento, sendo que as funcionárias que serviam as refeições, não estavam ao serviço da escola, mas da empresa contratada. Outro aspeto que consideramos relevante é o facto de esta escola dispor de uma associação de pais, cujo papel era o de “parceiros presentes, disponíveis e implicados quer na

diagnose de problemas quer de formulação e desenvolvimentos de ações conjuntas no sentido da melhoria da prestação do serviço educativo do Agrupamento” (PE, 2013/2017, p. 11).

No que concerne à sala que integrámos na PES II, esta denominava-se de Turma A, sendo composta por 20 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade, sendo que 11 crianças eram do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Servia esta sala um Educador de Infância, também nosso Educador cooperante, 1 assistente técnico e 1 assistente operacional. Este último profissional encontrava-se na sala para dar apoio, uma vez que uma das crianças apresentava um diagnóstico de perturbação do espectro do autismo (PEA) não verbal, tendo por essa razão também o apoio assíduo de alguns terapeutas provenientes do agrupamento, bem como de outros, mas de âmbito particular.

Sendo um grupo heterogéneo, em que as idades se situavam entre os 4 e os 5 anos de idade, conforme já referenciámos, os seus níveis de desenvolvimento era muito variável, assim como a aquisição de competências se desenrolava de acordo com as particularidades de cada uma delas, sendo que deste modo, observamos graus de desenvolvimento bastante distintos no grupo.

Quando se questionou o Educador de Infância cooperante acerca do modelo pedagógico adotado, este informou-nos de que era defensor de modelos socioconstrutivistas e participativos e, que para a sua prática pedagógica não tinha adotado um deles em particular, mas que havia mobilizado alguns aspetos de cada um deles, com os quais se identificava e era desta forma que realizava a sua ação pedagógica. Enfatizou que na sua perspetiva os modelos cuja ideologia defendia, se complementavam, sobretudo, por todos eles seguirem a mesma linha de aprendizagem ativa por parte da criança, sendo que os interesses da mesma, são a principal base de trabalho para este profissional.

Salientamos que as necessidades de aprendizagem evidenciadas pelo grupo, foram movimentar o corpo e desenvolver a coordenação motora, a linguagem e comunicação, o reconhecimento de alguns numerais, imaginar e criar, potenciar a autoestima, experienciar novos desafios, desenvolver a sua expressividade artística e emocional, entre outros. Em relação aos interesses, destacamos os jogos de mesa e construções, histórias, adivinhas, brincar ao faz-de-conta, música, dança, anedotas, assim como conhecer outras culturas.

Caracterizando a organização dos espaços da sala, destacamos a sua divisão em áreas de atividades distintas, nomeadamente: área da casinha; área da expressão plástica; área dos jogos e construções e área do tapete. Salientamos a criação da área dos espetáculos aquando da nossa chegada e de acordo com os interesses do grupo. A área da biblioteca encontrava-se inserida no mesmo espaço, sendo que a nosso ver, se mostrava pouco apelativa e pouco procurada pelas crianças, de modo a ter despertado o nosso interesse para uma possível intervenção e, que no decorrer deste documento daremos conta, por se ter efetivado um Projeto que visou a remodelação dessa área, para a tornar mais apelativa e procurada pelo grupo. Aludimos ainda ao facto de a sala dispor de uma grande variedade de materiais, como jogos, objetos específicos de cada uma das áreas, como tintas, cavalete de pintura, canetas, papel, cartolina, jogos, mobiliário adequado, acessórios de quarto e cozinha, entre outros, permitindo assim, às crianças um leque de escolhas bastante alargado. À exceção da área da casinha, onde estava estipulado de que não deveriam brincar mais de quatro crianças, estas tinham a liberdade para brincar onde queriam, com quem queriam e, podiam mudar de área, desde que tivessem o cuidado de arrumar o que haviam desarrumado. É importante referir, que este grupo de crianças brincava muito, o que para nós se mostrou num aspeto bastante positivo, pois “o brincar é uma forma de aprendizagem e os educadores sensíveis e conhecedores podem, através do que providenciam para as crianças, de interações e intervenções estimulantes no brincar das crianças, assegurar desenvolvimento e aprendizagens curriculares” (Portugal, 2012, pp. 51-52).

Em relação às atividades observadas e desenvolvidas, quer pelo Educador de Infância cooperante, como pela díade, pudemos constatar que as mesmas foram realizadas de acordo com os objetivos subjacentes a uma intencionalidade educativa, sendo que o grupo poderia trabalhar quer individualmente, em pequeno ou grande grupo, consoante as necessidades individuais de cada criança no intuito de promover um desenvolvimento de competências nas várias áreas de conteúdo. Por outro lado, foi sempre possível “desenvolver atividades lúdicas, desafiantes e motivadoras” (PCS, 2016/2017, n.p.), uma vez que se tratava de um grupo que aderiu “com facilidade a atividades propostas e mostra[va]m motivação na construção de projetos” (PCS, 2016/2017, n.p.). Enfatiza-se, pois, que este era um grupo “solidário e

que gosta[va] de ajudar na resolução de problemas” (PCS, 2016/2017, n.p.), manifestando, “no geral, interesses como: conversas de grande grupo (espaço do tapete); jogos de construções; ouvir e ver histórias; cantar, dançar e ouvir música; brincar livremente (“faz de conta”); atividades de expressão plástica; respostas a alguns problemas do dia-a-dia (método científico)” (PCS, 2016/2017, n.p.), bem como, “atividades de expressão motora” (PCS, 2016/2017, n.p.).

Note-se que todas as quartas-feiras à tarde, as crianças tinham aulas de psicomotricidade orientadas pelo Educador de Infância, sendo esta uma atividade muito apreciada por elas. Se eventualmente a mesma não se pudesse realizar, era feita uma reunião em grupo, e era efetuada uma negociação acerca da possibilidade de a atividade não se efetivar, porém, nem sempre as crianças aceitavam, ou seja, a atividade de psicomotricidade era concretizada.

É ainda importante salientar que se tratava de um grupo muito afetivo, com assíduas manifestações de carinho para conosco, bem como para todos os adultos da sala e com os seus pares. Eram muito alegres e entusiastas. Aderiam sempre com muita alegria e interesse às propostas levadas pelo pedagógico, e manifestavam um gosto muito particular pelo fator surpresa que amiúde lhes fazíamos chegar, simpatizaram de imediato com um personagem fantástico que com eles se correspondia frequentemente e que os apoiava na realização dos seus desejos em relação à reformulação da área da biblioteca, e que se foi mostrando um elemento importante da edificação do projeto por elas desenvolvido (Projeto Biblioteca Mágica – cf. anexo H).

2.3 CARACTERIZAÇÃO DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste ponto, importa mobilizar o quadro teórico e metodológico que explicita as estratégias usadas numa linha aproximada de investigação-ação na prática pedagógica realizada. Neste sentido, salientamos que a metodologia adotada orientou e sustentou o nosso desenvolvimento de competências profissionais.

A investigação-ação, pressupõe assim e, a partir de uma observação participante, o conhecimento do contexto, para uma intervenção de que resultem mudanças (Tuckman, 2012). A identificação de fragilidades e/ ou questões passíveis de estudo são a base que sustém esta metodologia, partindo-se assim de uma visão analítica e reflexiva (Estrela, 1994).

Deste modo, e a partir de alguns princípios operatórios particulares desta metodologia, procurámos uma constante análise crítica, por um lado, com vista a uma melhoria da nossa prática educativa e do nosso desenvolvimento profissional e, por outro, atentar às nossas práticas e ao efeito que as mesmas tinham nos grupos de crianças. Assim, a concretização do estágio teve como base processos observacionais e de registo, sendo que para tal, se recorreu à mobilização de saberes interdisciplinares procedentes de uma já sólida ancoragem teórica. Com efeito, a aproximação à investigação-ação decorreu com o apoio ao registo diário e sistemático de situações de carácter ordinário e/ ou extraordinário (diário de bordo), diálogos e/ ou entrevistas não formais com os atores do contexto, nomeadamente com o Educador de Infância cooperante, com vista a obter informações acerca da sua ação educativa, do seu grupo e da instituição, bem como à consulta de documentos institucionais, como os Regulamentos Internos, Projetos Educativos e Planos Curriculares de Sala, sendo estes essenciais para melhor conhecer o contexto em observação no que concerne à sua filosofia pedagógica e meio envolvente. A observação realizada neste âmbito designou-se por naturalista, uma vez que decorreu com a nossa imersão no contexto, integrando-o e dele fazendo parte durante determinado período, de modo a que todos os seus intervenientes agissem de forma natural e espontânea, sem qualquer tipo de pressão. Deste modo, “a observação naturalista é, em síntese, uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada (...) na descrição e quantificação de comportamentos do homem” (Estrela, 1994, p. 45).

Assim, a Prática Educativa Supervisionada levou-nos a um processo observacional e reflexivo tendo-se conseguido entender que e, como refere Alarcão (1996), a reflexão implica o “sujeito num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão” (Alarcão, 1996, p. 181), de tudo o que o rodeia. Logo, enfatizamos que a observação realizada na ação permitiu que nos apropriássemos de noções fundamentais para a nossa formação, bem como a adquirir novas

competências para o nosso campo de ação futuro, pois o Educador de Infância “deve ser também investigador, desenvolvendo e mantendo uma postura reflexiva/ investigativa face à [sua] prática pedagógica, fundamental a qualquer pedagogia verdadeiramente focada [na criança]” Vieira (1993, p. 51). Ainda no decorrer da nossa prática, foram realizadas auto e heteroavaliações, entre a díade e o Educador de Infância cooperante, sendo que esta prática se revelou bastante profícua, pois obrigava-nos a uma constante reflexão e análise das práticas, resultando assim na busca de soluções capazes de melhorar e transformar a nossa ação educativa.

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

O capítulo que agora se apresenta, expressa a concretização de um plano de ação pedagógica para o nosso desenvolvimento de competências profissionais realizadas no percurso de estágio. Será feita a descrição e respetiva análise reflexiva sobre as situações da Prática Educativa Supervisionada, de forma clara e sucinta, mostrando como os objetivos de formação foram atingidos, a partir da apresentação de evidências dos resultados, assim como o contributo das estratégias formativas no processo de aprendizagem profissional.

Neste capítulo, serão ainda mobilizados, sempre que se justifique referenciais teóricos essenciais, tais como as OCEPE, as Fichas da Unidade Curricular de PES I e PES II, entre outros e que serviram como documentos orientadores, considerando as diferentes dimensões da profissionalidade docente.

Questões como a nossa evolução ao nível das aprendizagens profissionais, quais os processos formativos que apoiaram essa evolução, bem como, os efeitos da nossa ação pedagógica no bem-estar e aprendizagens das crianças com quem interagimos, serão consideradas para a elaboração deste capítulo.

Assim, e de modo a sermos claros na redação do texto, optámos por subdividir o capítulo em vários pontos, com vista a atentar ao solicitado anteriormente, bem como a outras questões consideradas por nós fundamentais no nosso processo de formação e desenvolvimento, quer individual como profissional.

3.1 A PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

Com base numa aproximação à investigação-ação realizada no decorrer na PES I e II, é importante salientar que todo o processo se reproduziu tendo em conta alguns aspetos que se interligavam e se repetiam ciclicamente, com vista à concretização da nossa ação pedagógica. Assim, a observação, realizada num

primeiro momento, visou sustentar a planificação de atividades, pois permitiu um conhecimento do grupo que se foi ampliando com o tempo de intervenção. Este conhecimento permitiu-nos, pois, atentar aos seus interesses e necessidades, de modo a delinear os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem. Note-se que, a planificação de atividades foi edificada em conjunto com o Educador de Infância cooperante e com o par pedagógico, tendo em conta os respetivos Planos Curriculares de Sala e Projetos Educativos, as faixas etárias das crianças e as particularidades de cada uma delas. Todavia, foi na ação que nos apercebemos de possíveis constrangimentos e pontos fortes das atividades, que culminaram numa avaliação e posterior reflexão, que visou uma atitude crítica promovendo mudanças que se repercutiram nas planificações seguintes, sendo que foi desta forma que nos sentimos num processo de desenvolvimento constante e crescente.

Deste modo, faremos uma descrição objetiva de um conjunto de atividades realizadas quer no Contexto Educativo A, como no Contexto Educativo B, e que selecionamos, pois retratam aspetos que considerámos importantes para integrarem o presente relatório. Assim, serão assinaladas situações merecedoras de uma análise e reflexão mais detalhada por se terem constituído essenciais no nosso desenvolvimento de competências profissionais no percurso da Prática Educativa Supervisionada I e II, do nosso processo evolutivo e por elencarem questões que evidenciam o nosso contributo no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, com as quais tivemos a possibilidade de trabalhar.

3.1.1. O Contexto Educativo A – A Creche

3.1.1.1 A Autonomia – (Cf. Anexo D)

Alvo da nossa reflexão, a autonomia apresentou-se como um aspeto de destaque no grupo da PES I. Deste modo e neste contexto, pareceu-nos essencial fomentar a autonomia e a autorregulação da criança, sustentadas em

relações de confiança e afetividade, entre ela e os adultos cuidadores, de capital importância neste processo. Segundo Post e Hohmann (2011) “as pessoas que tomam conta das crianças procuram desenvolver relações positivas e recíprocas com elas – relações em que a palavra-chave é o encorajamento” (Post e Hohmann, 2011, p. 14). No entanto e mesmo que as crianças possam “não compreender tudo quanto os adultos lhe dizem, compreendem imediata e plenamente a [sua] linguagem corporal” (Post e Hohmann, 2011, p. 69). Assim, com a criação de relações de confiança, laços de afetividade estreitos, bem como com a atenção às necessidades específicas de cada criança e à medida que ela cresce e se desenvolve, esta adquire também a maturidade essencial para desencadear aprendizagens significativas e promotoras de autonomia. Por outro lado, também o ambiente educativo, se apresentou como um importante promotor da autonomia da criança e estava presente na sua rotina diária, muito particularmente ao nível do espaço que a criança utilizava, sendo que este deve ser “acessível de forma a que bebés e crianças possam alcançar e aceder” com facilidade o que desejam (Post e Hohmann, 2011, p. 14). Assim, salienta-se a rotina diária, como uma sequência de experiências educacionais rica e repleta de interações positivas promotoras de aprendizagens múltiplas e significativas, devendo ser vista com a máxima importância, na medida em que eram também momentos que se repetiam no dia a dia da Creche, e que ajudaram a criança a tornar-se mais autónoma. Normalmente as rotinas diárias não eram rígidas, pois serviam para, de uma forma geral, o Educador de Infância estruturar e gerir o tempo.

No CEA, a maioria das crianças da sala já conseguiam dirigir-se sozinhas à casa de banho, descer e subir as calças, saia ou vestido, com a implicação de desapertar e apertar botões ou fechos, sentar-se na sanita, limpar-se, puxar o autoclismo, lavar as mãos e secá-las. Esta rotina já apreendida e desenvolvida pelas crianças, só foi possível pelo facto de estas terem atingido a autonomia necessária para tal, com a ajuda e incentivo do Educador de Infância que as encorajou através do diálogo e da relação estabelecida, pela confiança que este lhes transmitiu, pois “à medida que as crianças se vão tornando independentes, começam a afirmar a sua vontade em fazer as coisas sozinhas, sem ajuda” (Post e Hohmann, 2011, p. 238). Importa ainda referenciar, que a autonomia demonstrada neste episódio, se repetia várias vezes ao longo do dia, nomeadamente, quando, depois do almoço, as crianças se dirigiam, em

grupo, para fazer a sua higiene individual. Deste modo e segundo as autoras Post e Hohmann (2011) “as rotinas de cuidados corporais proporcionam cada vez mais oportunidades para os bebês e as crianças experimentarem e treinarem as suas competências de auto-ajuda” (Post e Hohmann, 2011, p. 238). Este procedimento de autonomia, alargou-se ainda ao despir no momento que antecedia a sesta (que se realizava na sala, devidamente arrumada e com as camas expostas pela área possível nesse espaço), em que a maioria das crianças já o fazia sozinha, estando os adultos a apoiá-las, tal como no despertar, quando muitas das crianças iniciavam o processo do vestir e calçar, terminado a seguir, com mais rigor, pelos adultos presentes na sala, que iam conversando com a criança acerca dessa ação. Eram, contudo, exceções, as crianças que usavam fralda quando iam dormir. Deste modo, essas crianças, dirigiam-se à zona do fraldário (que era dentro da sala), e dependendo do momento, iniciavam o despir ou o vestir, tendo já consigo as suas roupas e calçado, no caso de ser ao despertar, onde aguardavam pela sua vez, para que um adulto as apoiasse.

O momento da rotina que destacaremos a seguir é a refeição. Com efeito, e segundo Post e Hohmann (2011) “se, por um lado, os educadores gostam de agarrar e dar de comer a bebês, também é importante que, por outro, os deixem crescer e mudar” (Post e Hohmann, 2011, p. 225). Assim, todas as crianças do grupo chegavam ao refeitório em ‘comboio’, com um ou mais adultos e se sentavam nas cadeiras ao redor de duas mesas redondas, sendo que este espaço era partilhado por todas as crianças da creche. Uma vez sentadas, era servida às crianças em pequenas taças de plástico colorido, a sopa passada e à temperatura adequada. Era-lhes dada uma colher e elas, sozinhas, iniciavam a refeição. De seguida era servido o prato principal, que por norma tinha sempre salada, ainda que numa dose mínima. A todas as crianças eram disponibilizados um garfo e uma faca. Quando terminavam, bebiam um pouco de água e a seguir era servida a fruta. Note-se que, nesta rotina, todas as crianças já evidenciavam autonomia suficiente para comerem sozinhas, sendo que também a criança mais nova do grupo, já utilizava o garfo com destreza e normalidade.

Aquando da refeição, encontravam-se neste espaço, para além do Educador de Infância e do assistente técnico da sala, outros adultos, quer de outras salas, como funcionários responsáveis pela ajuda no serviço. Estrategicamente,

Educador de Infância, técnicos operacionais e a diáde, sentavam-se sempre que necessário em pequenas cadeiras, à altura das crianças, com o intuito de as apoiar. Destacamos o encorajamento do Educador de Infância, para que as crianças se alimentassem com o que tinham nos pratos. Segundo as suas instruções, nós só podíamos ajudar a dar a refeição, depois de a criança ter comido mais de metade do que dispunha no prato. Também em casos em que a criança estava indisposta, pode ser flexibilizado este momento, conforme as situações, mas sempre com as indicações do Educador de Infância e, que acompanha todo este processo na hora da refeição das crianças.

Salientamos ainda que foram observados incentivos por parte do Educador de Infância, para que as crianças se sentassem convenientemente, não colocassem as mãos nos alimentos, não interagissem demasiado com os colegas do lado, quando se levantassem deveriam arrumar as cadeiras, entre outras regras do saber estar à mesa, pois as refeições constituem momentos para as crianças apreciarem comida saudável e aprenderem a ser autónomas, na realização deste ato. Todavia “a construção dessa autonomia passa por uma organização social participada do grupo em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelas crianças, e em que cada uma se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 36).

Por outro lado, na nossa perspetiva e tratando-se de crianças ainda muito pequenas e não obstante a valorização que damos à autonomia, sentimos que houve aqui situações, a nosso ver, importantes para descobertas significativas que só são possíveis se a criança puder tocar nos alimentos com a mão, para sentir a sua textura e, à semelhança com o que acontecerá certamente nas suas casas, uma vez que a refeição é um acontecimento típico da vida de casa que foi transportado para a creche. Por outro lado, a refeição permite também um momento de interação social, e deste modo, ao privarmos a criança de interagir com o colega do lado, estamos, pois, a impedir que estabeleça essas relações tão importantes. Portanto, a hora da refeição pode constituir “uma oportunidade diária para fortalecer relações com as crianças, apoiando-as na conversação, na exploração e na repetição e proporcionando-lhes a assistência de que vão precisando à medida que continuam a sua viagem em direcção ao acto independente de se alimentarem sem a ajuda do adulto” (Post e Hohmann, 2011, p. 225). Do mesmo modo, “os educadores enviam uma

mensagem positiva não só sobre o ato de comer como também sobre as relações sociais” (Post e Hohmann, 2011, p. 225).

Assim, acerca da autonomia as OCEPE enfatizam que “este processo é facilitado quando o educador/a dialoga com as crianças sobre o que estão a fazer, coloca questões e dá sugestões, dando oportunidade para que elaborem, retomem e revejam as suas ideias, envolvendo-se numa construção conjunta do pensamento (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 37).

Nas rotinas enunciadas, quer no que concerne às questões relacionadas com as idas à casa de banho, ao vestir e despir na hora da sesta, como nas refeições, apoiámos as crianças, conforme o já descrito anteriormente. Tivemos o cuidado de não realizar as tarefas por elas, mas dialogávamos com elas, no intuito de as incentivar a fazer sozinhas, ou de lhes explicar como se fazia. Aquando das refeições, e nos casos em que as crianças apresentavam mais dificuldades para comer, só depois das diretrizes do Educador de Infância cooperante é que incentivávamos essa criança, de modo a que ela comesse um pouco mais. Quando a criança rejeitava a salada, por exemplo, foi nosso propósito incentivá-la a provar, pois amiúde diziam que não gostavam, sendo que a estratégia adotada foi o encorajar a comer, nem que fosse um bocadinho. De facto, este acompanhamento mais individualizado do adulto que se dispõe a sentar-se ao nível da criança, que vai dialogando com ela sobre o ato que esta realiza, acaba por ser bastante profícuo, pois a criança acaba por provar, e descobre que afinal gosta. Às crianças que rejeitam o comer, e conscientes de que há crianças que já o fazem habitualmente com maior dificuldade ou eventualmente, se uma criança apresentar sinais de que possa estar doente, devemos conversar com ela para tentar perceber o porquê de não querer comer, para que possamos ser capazes de a incentivar a alimentar-se. Nas idas à casa de banho, nota-se por parte das crianças uma maior destreza em querer subir ou descer as calças, por exemplo. Baixar o autoclismo ou lavar as mãos, foram tarefas que realizam com imensa facilidade, sendo que, foi algumas vezes necessário, dar apoio no lavar as mãos, de modo a que o fizessem convenientemente. Quanto ao vestir, despir, calçar e descalçar aquando das sestras, não obstante a nossa disponibilidade para dar apoio a todas as crianças, era manifestamente mais evidente as crianças que necessitavam de um apoio maior, sendo que o despir e o descalçar, era realizado com mais destreza por elas. Algumas crianças tentavam vestir-se

sozinhas, mas acabavam por solicitar a nossa ajuda. Gostaríamos ainda de enfatizar que após apoiarmos a criança no vestir, esta nos presenteava com imensas manifestações de carinho, que eram de imediato correspondidas. Assim, a autonomia, a afetividade e a confiança estão intimamente ligadas, pois as “crianças até aos 3 anos estão poderosamente auto-motivados para aprenderem com todo o seu corpo e sentidos (...) [porém] também dependem (...) da afirmação e do calor das relações de confiança para o fazer (Post e Hohmann, 2011, p. 32). Ou seja, “para aprenderem e crescerem, as crianças precisam de um ambiente emocionalmente rico” (Post e Hohmann, 2011, p. 32).

3.1.1.2. O Desfralde – (Cf. Anexo E)

O desfralde constitui um acontecimento de relevo na vida da criança, uma vez que se reveste de alguns desafios, nem sempre fáceis de transpor, pois implicam grandes mudanças nas rotinas dos mais pequenos, e é fundamental que o mesmo parta de um diálogo entre o Educador de Infância e as famílias. Só deste modo se podem obter os resultados esperados, uma vez que a cooperação entre estes dois atores, é o maior facilitador do sucesso que a criança irá alcançar neste período. Do mesmo modo, e para que a retirada da fralda seja conseguida de forma o mais tranquila possível, visando uma melhor aceitação e adaptação por parte da criança, é fundamental que se criem condições que favoreçam o processo.

Assim, o desfralde ocorreu na Creche, com cerca de metade das crianças, uma vez que as restantes já eram autónomas nesse aspeto, salvo algumas que no período da sesta, ainda necessitavam de recorrer à fralda, mesmo que muitas vezes não a molhassem. Para se iniciar o desfralde, todas as crianças envolvidas passaram a andar calçadas com *crocs* e com meias (para não escorregarem, no caso de as molharem), e a usarem cuequinhas/ boxers em vez da habitual fralda descartável. Assim, o recurso a roupas adequadas, a calçado mais prático, o apoio e o diálogo constante entre adultos e a criança,

bem como o encorajamento e respostas positivas face a imprevistos, para que a criança não desanimasse, foram, pois, fundamentais nesta etapa.

Foi ainda importante que houvesse um reforço em relação às mudas de roupa que as crianças deveriam ter na sua mochila para eventuais episódios em que se molhassem ou se sujassem. No que diz respeito às rotinas, as mesmas sofreram alterações significativas, nomeadamente no número de vezes que iam à casa de banho, acautelando assim possíveis imprevistos.

De igual modo, para além da cooperação entre Jardim de Infância e famílias, para que o desfralde não apresentasse divergências que poderiam resultar no insucesso por parte da criança, escolher uma altura do ano mais quente, que permitisse roupas mais leves, facilitou todo o processo, com uma maior probabilidade de sucesso para a criança.

Assim, o desfralde na Creche realizou-se sob o olhar atento de todos os profissionais e, como é expectável, foram necessários banhos e mudas de roupa constantes. Note-se que o fundamental é que a criança vá aprendendo a identificar as sensações, como o ter vontade de fazer xixi, por exemplo e o distinguir quando não é xixi. É uma aprendizagem que se faz, e só com este período de adaptação, a criança o conseguirá. Fazer essa distinção é, pois, uma grande conquista/ desafio, sendo encorajada pelo diálogo, paciência e disponibilidade do adulto para que quando a criança estiver sentada na sanita, esta possa estar a seu lado, mas sem ser demasiado interventiva, isto é, deixar a criança descontraída, sem estar sempre a perguntar se 'já está'. É igualmente importante ir falando com esta acerca do que vai acontecendo, e explicar-lhe para que ela não fique assustada face a umas calças molhadas, como pudemos ver, em que algumas crianças se surpreendiam com esse facto e de algum modo ficavam desapontadas.

Os primeiros dias pareceram-nos os mais críticos, apenas os que pudemos observar na primeira semana, e com uma maior quantidade de eventos que implicavam sucessivas mudanças de roupa, de limpeza do chão da sala, idas mais frequentes e muitas vezes apressadas à casa de banho. Na semana seguinte, notámos mudanças bastante significativas, pois a maior parte das crianças já havia conquistado em grande parte a sua autonomia, e já prescindia do uso da fralda descartável. Notei que só faziam xixi quando todo o grupo se deslocava à casa de banho, ou noutros casos, pediam quando sentiam vontade. Devo referir que talvez o importante não seja num primeiro momento

conseguir que a criança acompanhe as outras crianças nas idas à casa de banho, mas que ela, ao seu próprio ritmo faça essa conquista, pois sobretudo nesta fase “não há necessidade de haver a «hora do banheiro» coletiva, e as crianças podem ir quando quiserem, ao longo do dia” (Goldschmied e Jackson, 2007, p. 163). Por isso enfatizamos de que este é um momento em que a criança precisa de tempo, do seu próprio ritmo e dentro das suas necessidades fisiológicas efetivas, na medida em que “há grande variação na velocidade com que as crianças adquirem o controle da bexiga e, como é bem-sabido, essa área do desenvolvimento é extremamente sensível a qualquer tipo de ansiedade ou estresse” (Goldschmied e Jackson, 2007, p. 163).

Concomitantemente, as crianças também foram encorajadas a subir e descer as cuecas ou boxers, as saias ou calças, sendo que, também “vale a pena verificar se as roupas possibilitam que as crianças lidem com facilidade e independência com elas, substituindo botões, cintas ‘ziperes’ e cardaços por velcros, tanto quanto for possível” (Goldschmied e Jackson, 2007, p. 163). O limpar-se sozinha, o baixar o autoclismo, lavar e secar as mãos, foram outros hábitos que adquiriram e ganharam em termos de autonomia, mesmo que inicialmente não fosse realizado com perfeição, o adulto a seguir ajudava, sendo que o lavar e secar as mãos autonomamente a criança já conseguia fazer.

Ficámos agradavelmente surpreendidos pelas conquistas alcançadas. Achámos que aconteceram num período muito curto, o que nos leva a refletir que tal sucesso, teve a ver com o facto de ter sido um trabalho realizado em conjunto com as famílias, pois sem este diálogo, tal não teria sido possível, ou pelo menos de forma tão rápida e sem confundir a criança, como por exemplo, o não colocar a fralda na Creche e em casa continuar a usá-la. Pareceram-nos fundamentais também todos os momentos de diálogo entre o Educador de Infância e as crianças, explicando-lhes o que estava a acontecer, sendo que o processo do desfralde se deu a partir do conto de uma história, permitindo assim um diálogo acerca da mudança que iria acontecer.

Acerca do nosso próprio desempenho, neste âmbito e com base nas mudanças significativas das rotinas e todas as implicações que estas tiveram na vida do grupo, pudemos apoiar as crianças durante o processo. Deste modo, sempre que sentimos necessidade, colocámo-nos à disposição da criança para cooperar com ela, na medida em que, e atentando à sua expressão corporal, a questionávamos se esta tinha vontade de ir à casa de banho. Algumas vezes as

crianças ainda se mostravam confusas, face à vontade que estavam a sentir e este apoio revelou-se fulcral. Acompanhá-vamos as crianças à casa de banho, sempre que se mostrou necessário, esperando pacientemente que a criança terminasse para depois a auxiliar/ ensinar a limpar-se, a baixar o autoclismo e enfatizar acerca da importância de no fim, ela lavar as suas mãos. Noutros casos, as crianças foram surpreendidas com um xixi que veio inesperadamente e face à surpresa e algum constrangimento por parte da criança, o nosso papel foi o de acalmar a criança, explicar-lhe que isso pode ocorrer, que temos apenas de limpar e trocar de roupa e numa próxima vez já vamos conseguir chegar a tempo de utilizar a sanita. A criança compreende o que lhe dizemos e fica mais calma, pois é da nossa competência a realização de “uma ação educativa integrada, considerando o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança até aos 3 anos, em várias áreas” (FUC, 2015/2016). Deste modo, o adulto deve felicitar a criança, sempre que esta conseguir identificar a vontade de ir à casa de banho, se não chegou a tempo, por exemplo, o adulto diz-lhe que numa próxima vez já vai conseguir. Pois é através deste processo de diálogo, atenção, colocar-se ao nível da criança e mostrar-lhe que é uma situação normal, que a conquista da autonomia e autorregulação neste âmbito se vai conquistando. A criança, ao sentir-se segura, confiante no adulto, quando começa a compreender o processo, vai certamente adquirir a sua autonomia de forma gradual e de forma cada vez mais consistente.

3.1.1.3. O Brincar Heurístico – (Cf. Anexo F)

O brincar heurístico foi uma das atividades realizadas na Prática Educativa Supervisionada I, em contexto de Creche e que teve de ser devidamente documentada, para efeitos de avaliação. Esta atividade revestiu-se de grande importância no contexto de infância em estudo, pois e segundo Goldschmied e Jackson (2007) “o brincar heurístico pode ter um papel muito importante no desenvolvimento da habilidade de concentração” (Goldschmied e Jackson, 2007, p. 152), enfatizando ainda que se tem “observado crianças bem

pequenas (...) brincando de maneira intensa com um grupo de objetos por 30 minutos ou mais” (Goldschmied e Jackson, 2007, p. 152), proporcionando aos mais pequenos, inúmeras formas de exploração e de descoberta.

Para além do referencial teórico estudado que serviu para sustentar a planificação da atividade, não se possuía qualquer experiência neste âmbito. Contudo, e sendo a primeira vez que se realizou o brincar heurístico, reunir os materiais para a sua concretização, constituiu um desafio igualmente interessante, como o que se pode observar no grupo de crianças com quem se partilhou também a sua primeira exploração. Todavia, atenta-se agora a aspetos que deveriam ter merecido uma maior atenção da nossa parte, nomeadamente o facto de se ter interagido com as crianças durante a atividade, quando isso não era suposto acontecer, mas na maioria das vezes, foram elas que vieram ao nosso encontro, ora para mostrar um objeto que foi alvo do seu interesse, ora para captar a nossa atenção face a um conflito gerado pela disputa dos objetos. Com efeito, e para justificar este aspeto “o adulto não estimula ou sugere, elogia ou direciona o que a criança deve fazer. A única exceção para essas regras ocorre quando uma delas começa a atirar as coisas e a perturbar as outras crianças” (Goldschmied e Jackson, 2007, p. 155).

Por outro lado, a nossa preocupação com o registo da atividade, teve um maior relevo e atenção, por a mesma ter de ser registada, sendo que o nosso papel visava sobretudo a reorganização dos materiais de modo a que estes se mostrassem sempre atrativos para as crianças, bem como a observação do grupo. Também a questão do espaço e do tempo, não foram acautelados conforme o desejado, havendo, no entanto, aspetos que nos eram alheios e a que não nos poderíamos opor, nomeadamente o ter de realizar a atividade em menos de 30 minutos, ou ter de ocupar um espaço que não oferecia a possibilidade de as crianças poderem estar mais dispersas umas das outras, evitando assim conflitos.

Deve dizer-se que face ao número de aspetos que não foram atendidos convenientemente ou de acordo com as diretrizes de Goldschmied e Jackson (2007), os mesmos foram alvo de reflexão e consequentes aprendizagens, com o intuito de numa posterior planificação os mesmos serem acautelados. Não obstante todos os fatores que a nossa inexperiência possa ter desencadeado, ainda assim, sentimos que o brincar heurístico realizado se revestiu de grande importância, quer para nós, como para o grupo que o desenvolveu. A

descoberta do novo, a exploração dos objetos, a atribuição de novos significados para cada exploração realizada, permitiu um brincar extremamente rico e desafiador para o grupo de crianças. Esta foi, pois, uma das aprendizagens evidenciadas no nosso desenvolvimento de competências profissionais. Acrescem ainda, as questões de tempo e espaço, como já foi referido anteriormente, bem como a nossa intervenção no decorrer da atividade. É importante salientar, que da próxima vez que se planificar o brincar heurístico, para além de se ter em conta a faixa etária das crianças para a escolha dos objetos que integrarão as caixas (optámos por usar caixas em vez de sacos), não serão descurados os interesses e as necessidades do grupo para o qual se destinará a atividade, e por fim, para além de todos os aspetos aqui já elencados, não devem ser incluídos objetos que sejam potenciadores de desconcentração por parte das crianças, tais como os que provoquem demasiado barulho, como latas ou plásticos que em choque com outros produzam um som demasiado alto, entre outros, pois este aspeto vai contra o que se pretende com esta atividade.

Deste modo, podemos dizer que o brincar heurístico foi um dos melhores momentos interventivos que se pôde planificar/ organizar, quer nos instantes que antecederam a sua preparação, no decorrer da sua concretização, bem como, com o que ainda hoje nos deparamos, quando olhamos ao redor e reconhecemos no objeto mais inusitado um potencial brinquedo, a incluir numa caixa ou saco destinada/o ao brincar heurístico. Note-se que este foi realizado num dia, logo depois de o outro elemento da díade ter concretizado o mesmo, com um outro grupo de crianças, e ocorreu ainda, depois de um ensaio geral para a festa do fim de ano letivo. As crianças estavam mais agitadas do que o habitual, uma vez que ensaiavam numa sala polivalente e com crianças de outras salas, no rés-do-chão da instituição. Enquanto as crianças do primeiro grupo realizaram o brincar heurístico durante cerca de meia hora, o segundo grupo esperava no *hall* de entrada da instituição com a auxiliar da sala. O brincar heurístico realizou-se também no rés-do-chão, numa pequena sala com uma porta para uma sala de 5 anos da Educação Pré-Escolar e que amiúde, ia sendo acidentalmente aberta.

O silêncio não era total, e poder-se-ia ter recorrido a uma música de fundo para tornar o ambiente mais harmonioso. Como o primeiro grupo esteve mais tempo, solicitaram-nos que encurtássemos o nosso tempo de atividade. Pelo

facto de sermos as segundas a realizar a atividade, o Educador de Infância cooperante não esteve presente. Por outro lado, enquanto estávamos a organizar os materiais nas caixas, de modo a que estas ficassem mais apelativas e os objetos mais atrativos, o segundo grupo surge na sala, sem termos terminado a sua preparação.

Acreditamos que tudo poderia ter sido diferente, e com isso ter havido um momento de maior qualidade e que envolvesse a criança de forma mais rica e plena. Ainda assim, enfatizamos o momento grande que se revelou o brincar heurístico para o grupo que o integrou e para nós. Foi inegável a implicação que as crianças lhe dedicaram e que observámos.

Para analisar e interpretar evidências que nos conferem processos de aprendizagem, envolvimento e bem-estar de uma criança, socorremo-nos de três questões chave, apresentadas por Araújo e Costa (2010), e que são: Questão 1: “Como é que a criança se sente?” (Araújo e Costa, 2010, p. 8). Questão 2: “A criança está a aprender?” (Araújo e Costa, 2010, p. 8). As respostas para as duas primeiras questões, basearam-se na Escala de Observação do Bem-Estar e Envolvimento da Criança, criadas por Laevers, Debruyckere, Silken e Snoeck (2005). Em relação à questão 3: “O que é que a criança está a aprender?” (Araújo e Costa, 2010, p. 9), esta foi respondida com base nas experiências-chave do modelo curricular HighScope (Araújo e Costa, 2010, p. 9).

Assim, e para documentar esta atividade, conforme nos havia sido solicitado na PES I, focamo-nos mais particularmente na criança M. Desde o início da atividade que a criança em questão se mostrou bastante entusiasmada e interessada pelos objetos organizados nas quatro caixas de cartão, formando um quadrado e que estavam ao centro de uma manta, sendo que ao seu redor estavam sentadas as restantes crianças. De imediato a criança M pegou em quatro copos transparentes de cores diferentes, que estavam empilhados, num frasco de amaciador de roupa pequeno, cor de rosa e com tampa e num frasco de shampoo, cor de caramelo transparente, sem tampa e com todos os objetos encostados ao seu tronco, deslocou-se para um canto da manta, a fim de os explorar. Mais tarde foi ainda buscar uma caneca branca.

Pudemos observar que ‘desempilhou’ os copos, e os voltou a empilhar repetidas vezes. Ao frasco rosa, retirava a tampa, desenroscando-a e voltando a enroscá-la. No frasco transparente, colocou dentro uma folha e com o

movimento de pinça, tentou retirá-la de dentro. Não conseguindo, virou-o ao contrário e com movimentos de atirar para baixo, realizou nova tentativa. Dentro da caneca branca, colocou a folha e fez de conta que estava a beber, olhando para nós a sorrir. No decorrer da atividade, a criança M movimentou-se pela manta, tentando escapar às tentativas que os colegas lhe faziam, para lhe retirar quer os copos, como os frascos. De joelhos e com os objetos encostados ao peito, fugia deles. Esta disputa pelos objetos, desencadeou alguns conflitos que eu tentava mediar. Quando a criança M era abordado pelos colegas, a fim de lhe retirarem os ‘seus’ objetos, este respondia:

- “Fui eu que busquei, *ito!*”, - “*Nãoooo!*”, - “*Ito não!*”, - “*Dói cabeça. Estão a fazer baúlho.*” só para dar alguns exemplos.

Note-se que alguns dos objetos presentes nas caixas, eram garrafas de iogurtes de beber, com diferentes massas, grãos de arroz, e outros cereais. Uma vez chocalhados, emitiam sons diferentes e que ecoavam bastante na sala. Este aspeto, levou-nos a refletir, uma vez que, um dos pressupostos deste jogo era promover a concentração da criança, que esta se implicasse e se envolvesse na atividade. O barulho torna inviável que este objetivo se concretize. Deste modo, e evidenciando a queixa da criança M face a este aspeto, uma vez que estava a nosso ver, bastante implicado na exploração dos objetos, que em vários momentos teve de os disputar com os colegas, acrescia o barulho que a incomodava e a impedia de se concentrar, estado necessário para um maior aproveitamento da atividade.

Aludindo à Escala de Observação do Bem-Estar e Envolvimento da Criança (Laevers, Debruyckere, Silkens & Snoeck, 2005 citado por Araújo e Costa, 2010) e partindo do observado na criança M, interpretado à luz das questões 1 e 2 já anteriormente referenciadas, concluímos que tanto no Bem-Estar, como no Envolvimento, a criança M se apresentava no nível 4, uma vez que apesar de mostrar bastante interesse pelos objetos, vê-se constantemente a ter de os resgatar para si de outros colegas, assim, como o sentir-se incomodada com o barulho que se faz sentir na sala. Estes aspetos bloqueiam as possibilidades que a criança M teria para desfrutar de um envolvimento maior e de se sentir numa escala, respeitante a um nível de bem-estar, superior.

No que diz respeito ao processo de aprendizagem e dando resposta à questão 3 atrás evidenciada, depreendemos que esta atividade permitiu a mobilização das seguintes Experiências-Chave (HighScope): Sentido de si

próprio; Relações sociais; Representação criativa; Movimento; Comunicação e linguagem; Explorar objetos; Noção precoce da quantidade e de número; Espaço e Tempo (Post e Hohmann, 2011, p. 39).

Assim, e pelas suas características, o brincar heurístico permitiu às “crianças que sentem um grande impulso de explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipuladas por elas” (Goldschmied e Jackson, 2007, p. 148), na medida em que esta atividade é atrativa e desafiante para os mais pequenos, sendo que “as crianças aprendem ativamente (...) através das explorações dos materiais (...) que especialmente atraem a sua atenção” (Post e Hohmann, 2011, p. 11).

O brincar heurístico reúne um conjunto de cores, formas, sons e diversidade de materiais que se transformam num conjunto de estímulos visuais, sonoros, táteis e sensoriais, que potenciam e enriquecem um leque de opções de brincadeira distintas, com várias interpretações e possibilidades de manipulação, que não prevemos e que certamente numa primeira exploração, não se esgotam. A descoberta dos objetos, alguns olhados pela primeira vez, outros transformados de produções que aparentemente nada têm a ver com um uso lúdico, podem adquirir uma configuração que os transformará em brinquedos ao olhar da criança pequena.

Conclui-se que o brincar heurístico é uma atividade substancialmente rica, e muito apreciada pelas crianças na faixa etária dos 0 aos 3 anos, abarcando ainda um número considerável de possibilidades de aprendizagem. Deste modo, e para enfatizar a sua relevância, “o brincar heurístico é uma abordagem, e não uma prescrição. Não há uma única maneira correta de fazê-lo” (Goldschmied e Jackson, 2007, p. 149), ainda na conceção das mesmas autoras “um dos grandes méritos dessa abordagem é que ela liberta a criatividade dos adultos e torna a tarefa de cuidar das crianças muito mais estimulante” (Goldschmied e Jackson, 2007, p. 149).

3.1.2. O Contexto Educativo B – A Educação Pré-Escolar

3.1.2.1. O Acolhimento – Momento por Excelência Promotor de Aprendizagens – (Cf. Anexo G)

O momento do acolhimento ocorre normalmente todas as manhãs no tapete, a partir das 9 horas e à tarde, após a entrada das crianças na sala, sendo que neste último período, decorre uma curta atividade de relaxamento e de seguida, estas partem para a dinâmica prevista. Salienta-se ainda, que as crianças se reúnem no tapete, sempre que exista a necessidade de um diálogo em grupo, para discutir algo importante, ou alguma situação imprevista. Na nossa perspetiva, e sobretudo no período da manhã, destacamos o momento do acolhimento, como sendo um momento por excelência potenciador de aprendizagem para as crianças. Neste sentido, e para justificar a nossa opinião, os diálogos decorrentes desta interação, despoletam situações de interesse para as crianças. Normalmente, uma criança aborda determinado assunto, no sentido de o partilhar com os colegas e com o Educador de Infância, ou porque deseja saber algo. O objeto em questão, pode por sua vez, desencadear também o interesse dos demais. Ou até, haver uma criança que saiba dar resposta à questão levantada. Acontece ainda, uma criança levar para a sala, um objeto, uma fotografia, ou um qualquer outro *item* que potencialize a necessidade de exploração e de saber mais acerca do mesmo, ou seja, o Educador de Infância “deve estar preparado para acolher sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 15). Por outro lado, também o Educador de Infância, pode criar uma situação, recorrendo a várias estratégias, com o intuito de que as crianças mostrem interesse em querer saber mais. Pode lançar o mote, através de um elemento surpresa, com atributos mágicos, só para realizar um jogo simples, mas cujo objetivo seja a expressão corporal, por exemplo. Salienta-se ainda que, aquando do acolhimento, o grupo normalmente, para além das habituais ‘novidades’ que partilha com os colegas, enquanto espera a chegada dos restantes, realiza o preenchimento do quadro das presenças, sendo que este é construído integralmente pelas crianças, ou seja, são as crianças mais velhas da sala, ou do grupo,

normalmente duas que se apoiam mutuamente e que se responsabilizam pela construção da tabela, sob algumas questões levantadas pelo Educador de Infância, no sentido de que se atentem ao número de linhas verticais e horizontais necessárias para a mesma. Note-se que estão nesta atividade subjacentes conceitos matemáticos e de literacia de vária ordem, como noções de espaço e tempo, noções topológicas, de direcionalidade da escrita, entre outros. Ou seja, estas crianças, já se encontram numa fase de desenvolvimento cognitivo que lhes permite levar a cabo a tarefa. Posteriormente, enquanto o quadro vai sendo preenchido pelo grupo, vão sendo levantadas outras questões pelas crianças. Tratando-se de um grupo heterogéneo, há crianças de 4 anos que ainda não sabem escrever o seu nome, ou só conseguem registar a letra inicial correspondente ao seu primeiro nome. Outras, fazem a representação do seu rosto, através de um desenho, havendo já crianças que conseguem escrever o seu nome em letra maiúscula. Outra questão explorada, é a correspondência entre os dias da semana e os numerais. A resolução de problemas decorrente desta rotina, não se esgota nos casos enunciados, uma vez que, de cada vez que a tabela é preenchida, vão surgindo várias questões/ problemas, ou porque uma criança em determinado dia não veio, ou porque as crianças que realizaram a tabela não colocaram linhas ou colunas suficientes, entre muitos outros. Face a estas situações, não raras vezes são as crianças que se questionam umas às outras acerca de determinado problema/ questão. O Educador de Infância faz a mediação com questões-chave e, que levem as crianças a pensar acerca das mesmas, com vista à resolução desses problemas. O preenchimento do quadro das presenças não é diário, ou seja, há dias que, por razões de vária ordem o mesmo não se realiza. Segundo o Educador de Infância cooperante, a questão não é realizar a tabela todos os dias, pois vão surgindo outras questões que se mostram mais interessantes para as crianças para aquele dia ou momento. Por outro lado, há ocasiões em que o preenchimento se faz de forma menos problemática, isto é, o grupo consegue realizar o preenchimento do quadro, sem serem levantadas questões. É ainda pedido às restantes crianças que estejam atentas e em silêncio, de modo a apoiarem a criança que está a preencher o quadro e para lhe proporcionar concentração.

Do mesmo modo, também nós tivemos oportunidade de mediar esta rotina, nomeadamente o preenchimento do quadro das presenças, e nem sempre se

afigurou igual, sendo que muitas vezes foi manifestamente mais desafiador e menos fácil de conseguir atentar a todos os estímulos que o momento exige, uma vez que na qualidade de Educador de Infância estagiário, é menos fácil encontrar estratégias em tempo útil, para conseguir dar resposta às solicitações que o momento reclama, sem ‘perder’ o grupo.

Por outro lado, e como já foi referido, também o Educador de Infância pode levar algo com o objetivo de despoletar o interesse das crianças. Assim, e a pesar de esta atividade não constar na planificação, levamos alguns galhos da árvore do kiwi ainda com frutos agarrados, folhas de vários tamanhos, sendo que umas se encontravam mais secas e outras mais verdes. Ao colocar no chão, algumas crianças questionaram: “O que é isso?”, ao passo que outras diziam: “São kiwis!”. Deste modo, todas as crianças puderam observar, tocar e perceber a textura dos frutos, das folhas e dos ramos. Atentaram ainda para o facto de os ramos surgirem enrolados uns nos outros, bem como o facto de os frutos serem duros. Com efeito, a atividade continuou tendo proporcionado mais um momento de descoberta pelo grupo.

Assim, enfatizamos de que momento do Acolhimento, alude por excelência a diversos domínios e subdomínios de todas as áreas de conteúdo, evocadas nas OCEPE (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), e de forma muito particular à Área da Expressão e Comunicação, sobretudo através da comunicação oral, como suporte ou ligação a todas as outras áreas, sendo que também a convivência democrática e cidadania, estão subjacentes neste momento, a nosso ver, de capital importância nas rotinas dos contextos de infância. Com efeito “a participação das crianças no processo educativo através de oportunidades de decisão comum, de regras coletivas indispensáveis à vida social e à distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 25).

Deste modo “a vida no jardim de infância deverá organizar-se como um contexto de vida democrática, em que as crianças exercem o seu direito de participar, e em que a diferença de género, social, física, cognitiva, religiosa e étnica é aceite numa perspetiva de equidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 39). Assim, “a vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 39).

E acerca das potencialidades que uma pedagogia participativa pode desencadear nos processos de desenvolvimento holístico das crianças, enquanto seres com direitos e com voz, não se esgotam nestas linhas, muito há ainda por dizer e por fazer em muitos contextos de infância cujas práticas estão muito longe de ser o que hoje se idealiza.

Deste modo e no decorrer das sessões em que participámos na PES II, foram observadas estratégias para a concretização dos objetivos delineados pelas OCEPE (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), e que promoviam sistematicamente o desenvolvimento da convivência democrática e da cidadania, bem como a sensibilização da solidariedade e do respeito pela diferença. Destacamos esta prática, no sentido de que a valorizamos, enquanto futuros Educadores de Infância e responsáveis pelo incentivo a práticas neste âmbito, pois defendemos que o Jardim de Infância é um ‘terreno’ fértil e aberto a todas as Áreas de Conteúdo que as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016) nos propõem, sendo que este documento deve nortear as práticas dos profissionais, mas com a flexibilidade que o caracteriza, de modo a que estas possam ir, simultaneamente, ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

Não obstante não evocamos este momento na valência de Creche, o facto é que também neste contexto o Momento do Acolhimento se reveste de importância maior, do mesmo modo, através da Linguagem e Comunicação para dar suporte a todas as outras Áreas de Conteúdo.

3.1.2.2. A Metodologia de Trabalho de Projeto: A Biblioteca Mágica – (Cf. Anexo H)

“A leitura do mundo precede a leitura das palavras”

Paulo Freire (1989)

O projeto que agora se apresenta, surgiu da necessidade de trabalhar Metodologias de Projeto na sala que se integrou no âmbito da PES II, em que a diáde verificou uma procura pouco assídua na Área da Biblioteca, sendo que

apesar desta observação, o grupo mostrava o seu gosto por histórias. Foi ainda constatado que a referida Área era pouco apelativa tendo poucos livros, uma vez que a estante, apesar de ter uma altura ‘normal’ – cerca de 4 prateleiras, a sua espessura, não permitia colocar um número elevado de livros. Atentou-se ainda para os livros ali disponíveis, não serem os mais atrativos ou os mais indicados, sendo que alguns deles não apresentavam qualidade literária. É importante salientar que, a escola que o Jardim de Infância integra, dispõe de uma Biblioteca, que serve toda a comunidade escolar. Outro aspeto de relevo, prende-se com o facto de que e, não obstante o Educador de Infância cooperante contar uma história, sempre que uma criança levava um livro, não se presenciou a uma rotina diária ou semanal, da chamada ‘hora do conto’.

Assim, e conscientes de que a leitura abarca inúmeros benefícios no desenvolvimento cognitivo, cultural e social da criança e de que o Educador de Infância desempenha um papel marcante no desenvolvimento de comportamentos emergentes de leitura da mesma em idades precoces que, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, para a criação de hábitos de leitura e posteriormente para um maior grau de literacia, propusemo-nos, através de um Projeto intitulado a Biblioteca Mágica, à remodelação da Área de Biblioteca e uma vez que a mesma se encontra inserida na Área dos Espetáculos, realizaram-se ainda algumas atividades que visaram a articulação entre as duas (áreas).

Assim, o Projeto nasceu da necessidade de criar um espaço acolhedor onde as crianças pudessem ‘ler’ e escutar histórias contadas por si, por colegas e pelo Educador de Infância. Ao dar uma nova imagem à Área da Biblioteca, tornando-a mais acolhedora e confortável, com uma variedade superior de livros, também mais atrativos, estamos subtilmente a convidar e a apelar às crianças a se sentarem e a ‘lerem’, a partilhar histórias com os seus pares, ou simplesmente, sozinhas. Esta remodelação, teve, pois, o intuito de promover o gosto pela leitura e estimular hábitos de contacto emergente com os livros.

Assim, quando se pretende promover a leitura, as crianças devem participar ativamente nas atividades que envolvem a leitura do livro, com as atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, sendo que estas funcionam como complemento e prolongamento da própria leitura, sendo orientadas pelo Educador de Infância que cumpre assim o seu importante papel de colocar a criança em interação com o livro, de estabelecer ou reforçar sentimentos

positivos em relação à leitura e de aprofundar a compreensão leitora do seu público-alvo.

Deste modo, depois de se ter atentado para a identificação do problema, a díade estabeleceu um diálogo com o grupo, recorrendo a um conjunto de livros variado, de modo a sensibilizar as crianças para o número reduzido de livros que compunha a sua biblioteca. Através de algumas questões, estas disseram-nos que gostariam de ter mais livros, que os seus preferidos tinham imagens, e que gostariam que a sua biblioteca se parecesse com um castelo, entre outras ideias que registámos. Posteriormente, planificaram-se atividades no intuito de corresponder aos interesses das crianças. Para o efeito a díade tinha à sua responsabilidade a dinamização de alguns dias da semana, e as atividades do projeto ficavam assim a seu cargo, sendo que estas quer individualmente ou a par, conforme a atividade planificada, tinham de organizar os recursos necessários, quer materiais ou humanos, para que a mesma se tornasse exequível. Também as estratégias para a realização da atividade, e a organização do grupo, ficava ao seu critério e responsabilidade. Recorremos ainda a um personagem mágico que nos ‘ajudou’, sobretudo em questões relacionadas com o tempo, para que conseguíssemos concretizar alguma atividade com um cariz mais complexo ou moroso. O personagem acabou por ser muito bem aceite pelo grupo, tornando-se a sua participação assídua nas estratégias para a realização das atividades. Com efeito, realizaram-se atividades de hora do conto, com textos de prosa, adivinhas e poesia, sendo que havia da nossa parte a preocupação de recorrer a estratégias diferenciadas, com vista a cativar a atenção do grupo. Realizou-se um fantocheiro, fantoches, um baú para guardar os fantoches, uma moldura em forma de castelo e um tapete para a Área da Biblioteca, entre outras atividades e adereços. As estagiárias, pelo facto de as crianças terem manifestado interesse em ter mais livros, dialogaram com elas acerca da possibilidade de pedirem a escritores e ilustradores, ao que as crianças aceitaram com entusiasmo. De facto, a díade conseguiu reunir algumas obras de qualidade, sendo que a grande maioria delas vinha autografada para aquelas crianças em particular. Este facto, constituiu um momento de grande alegria para o grupo, uma vez que foi nossa intenção que se sentissem especiais, na medida em que os autores, para além de lhes terem oferecido um ou mais dos seus livros, ainda tiveram o cuidado de lhe fazer uma dedicatória. Assim, salientamos o facto de que, o acervo da nossa

biblioteca passou a contar com alguns livros de adivinhas, de prosa e de poesia (também designados por álbuns ilustrados). Mejuto (2011) citado por Mota (2016), enfatiza que “é sobejamente reconhecido que as ilustrações, para além do papel complementar que exercem em relação ao texto, propiciam à criança o contacto com a Arte, a descodificação de símbolos e o apurar da criatividade e do sentido estético” (Mejuto, 2011 citado por Mota, 2016, p. 123), ou seja, a mancha gráfica é por si só um excelente modo de interpretação do livro, na medida em que alude para a educação estética, para a imaginação e para a criatividade da criança.

Quando se realizou a remodelação da área da Biblioteca, estabeleceu-se um diálogo com as crianças acerca da importância dos livros, bem como termos atentado ao facto de que os mesmos devem ser tratados com muito cuidado. Com efeito, e depois de as crianças terem elaborado os fantoches, realizou-se a exploração dos mesmos, com vista à criação de uma história. Posteriormente a mesma foi ensaiada e apresentada à comunidade escolar, tendo sido esta a atividade que visou a divulgação do projeto. Houve ainda lugar a um pequeno diálogo com o objetivo de avaliar o projeto.

Feita acima uma descrição breve e sucinta do projeto e das atividades principais que o integraram, salientamos o facto de o mesmo nem sempre ter seguido criteriosamente as fases propostas por Kilpatrick, pois percebemos que por vezes não é possível realizar tudo aquilo a que nos propomos, por questões de vária ordem. Saliento ainda o facto de que a díade demorou a lançar ao grupo o desafio da remodelação da área da Biblioteca, uma vez que as crianças já incorporavam mais do que um projeto, nomeadamente com a Fundação de Serralves, bem como o Projeto da Sala, intitulado ‘*Say hello to the world* – um mundo às cores’, a decorrer aquando da nossa chegada, e em parceria com a Eslovénia. Deste modo, protelámos a tomada de decisão, pois sentíamos dúvidas acerca da possibilidade de edificar o nosso próprio projeto ou se integraríamos o da sala. Sendo que esta indecisão nos tomou algum tempo, na medida em que ainda realizámos algumas atividades decorrentes do Projeto da Sala.

Assim, concluímos que, não obstante o que já dissemos acerca de não termos conseguido edificar um projeto por vezes mais coerente, consideramos que o mesmo se revestiu de importância maior, quer para nós como para o grupo, na medida em que todos aprendemos com o mesmo. Foi uma

experiência muito profícua, em termos de percepção acerca da Metodologia de Trabalho de Projeto, uma vez que nunca tínhamos trabalhado neste âmbito. Por outro lado, foi também muito prazeroso planificar as atividades e integrar a sua dinâmica, com todos os seus pontos fortes, bem como o facto de nos termos deparado com situações imprevistas e às quais tivemos de dar uma resposta breve e o mais eficaz e favorável possível. As crianças, até ao último momento, foram exímias companheiras, sempre ávidas por saber mais, ou entusiasmadas com o que viria a seguir. E nos momentos mais difíceis, foram elas que nos impulsionaram a continuar...

3.1.3. A Transversalidade entre Contextos de Infância

Para além dos aspetos selecionados e expostos até ao momento, decidimos convocar, ainda que de forma muito breve e sucinta, outros que considerámos relevantes na vida dos dois grupos de crianças, com os quais interagimos e que foram alvo do nosso olhar e reflexão, bem como, a nosso ver, potenciadores de aprendizagens quer para nós como para as crianças e todos. Todavia, estamos conscientes de que, estes são apenas alguns dos aspetos com que nos deparamos no dia-a-dia, ficando muitos outros, igualmente importantes, por expor, uma vez que nos é impossível abarcar neste Relatório de Estágio todos os momentos que tivemos oportunidade de observar/ intervir e detentores de grande importância no nosso processo de formação. Deste modo, gostaríamos de ressaltar que, durante a Prática Educativa Supervisionada I e II, estivemos na qualidade de observadores participantes, sendo que houve atividades que não foram por nós planificadas e organizadas, mas de que fizemos parte e considerámos relevantes. Outras, foram planificadas por nós, sendo toda a dinamização da nossa responsabilidade, assim como a construção dos materiais pedagógicos destinados às mesmas, a mobilização de recursos humanos e materiais, a organização do espaço e do grupo.

No que diz respeito aos progressos que sentimos na passagem de um contexto para o outro, isto é, da Creche para a Educação Pré-Escolar, é a existência de diferenças significativas entre ambos, nomeadamente ao nível

das necessidades, ou seja, crianças de 2 anos de idade, precisavam de um tipo de cuidados diferente do que necessitavam crianças com 4 anos, por exemplo. Nenhum é mais ou menos importante, no entanto, o Educador de Infância deve estar consciente das diferenças para planificar e agir de acordo com o esperado para cada faixa etária. Também no que diz respeito às estratégias para se abordar determinado tema ou questão, estas deviam ser diferenciadas uma vez que as crianças se encontravam em estádios de desenvolvimento diferentes. Não obstante este facto, uma criança mais nova podia conseguir realizar uma atividade com a mesma facilidade que o faria uma criança mais velha, tudo dependia do tipo de atividade, e do seu desenvolvimento. O que o Educador de Infância não pode ignorar é o facto de que, tendo em sala um grupo heterogéneo, planificar uma atividade acerca de determinado tema, utilizando para todas a mesma estratégia. Ou seja, uma criança de 3 anos pode ainda não estar familiarizada com os numerais, o que é perfeitamente aceitável, e uma criança de 5 anos já os conseguir identificar, sendo que o Educador de Infância não pode esperar que as duas crianças realizem o mesmo tipo de representação, sendo que a mais nova pode recorrer ao uso de bolinhas para designar um numeral, enquanto a criança mais velha, pode já ser capaz de escrever o mesmo. O contrário, também é possível acontecer, pois a Educação Pré-Escolar não prevê o ensino formal dos numerais. As aprendizagens que as crianças adquirem nesta valência têm a ver com o seu interesse em aprender e cabe ao Educador de Infância apoiar a criança nesse sentido.

Importa salientar que estas experiências nos permitiram então tomar consciência de questões de grande importância e transversais aos dois contextos de infância, apresentando-se como contributos de grande relevo e proficiência para a nossa intervenção futura na qualidade de Educador de Infância.

Por outro lado, e em relação à criança que se encontra de passagem entre um contexto de infância para outro, mais especificamente da Creche para a Educação Pré-Escolar, cabe aos Educadores de Infância apoiá-las de modo a que essa passagem seja vista por elas como uma “oportunidade de crescer” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 97), ou seja, “para que as transições possam ser vividas positivamente, importa que se inscrevam na evolução do processo educativo (...) de modo a que a nova etapa se construa a

partir do que a criança sabe e é capaz de fazer (...) porém, apoiar a transição e antecipar a continuidade não significa antecipar as metodologias e estratégias de aprendizagem consideradas próprias das fase seguinte” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.97), com efeito, “trata-se antes de proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrole” (Lopes da Silva et al., 2016, p.97).

3.1.3.1. A Exploração da Farinha *Maizena* – Uma Atividade, duas Valências – (Cf. Anexo I)

Esta atividade no Contexto Educativo A, surge da necessidade de enquadrar nas planificações atividades de carácter sensorial, uma vez que estas não aconteciam com regularidade neste contexto, pelo que pudemos observar. Segundo as OCEPE e acerca da importância que estas atividades comportam, as mesmas aludem para o “prazer em explorar, manipular, transformar, criar, observar e comunicar, para proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem diversificadas que ampliam a expressão espontânea das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 47). Para realização da atividade, reunimos os materiais necessários e distribuímos as crianças em pequeno grupo, ao redor de uma mesa. Colocámos a farinha maizena sobre a mesa e encorajámos as crianças a manipularem a farinha ainda em pó, para que estas pudessem sentir a sua textura que é particularmente macia. De seguida, colocámos água e com a ajuda das crianças, envolvemo-la de modo a atingir a consistência pretendida, ou seja, quando se pressiona de modo rápido, esta apresenta-se dura, contudo, se o impacto for leve, ou se se pegar na mesma, ela escorre pelas mãos, sendo que esta é a particularidade de trabalhar com esta farinha. Note-se que ao nível sensorial, é uma experiência que comporta um toque ou sensação diferente na manipulação em relação às demais farinhas, proporcionando momentos de descontração e ao mesmo tempo, lúdicos e de descobertas. Assim, ao redor da mesa encontram-se todas as

crianças em pequeno grupo, num total de seis, sendo que, ao mesmo tempo decorre na mesa ao lado outra atividade de exploração sensorial, realizada pela minha colega de estágio. Importa salientar que o grupo que realizou a exploração se mostrou muito alegre, realizando movimentos na mesa de onde resultavam desenhos, mas que desapareciam facilmente. As crianças ficaram com farinha nos braços e nas roupas, e interagiam umas com as outras mostrando-lhes o resultado das suas experiências. Foi bastante evidente o grau de satisfação e alegria que o grupo apresentou no decorrer da atividade, contrastando com o desapontamento quando chegou a hora de terminar.

No CEB, esta atividade surgiu, num dia em que o Educador de Infância cooperante não foi ao Jardim de Infância, sendo que nós e o nosso par pedagógico, lhe propusemos realizar uma atividade sensorial com o grupo. Deste modo, distribuímos o grupo por três mesas e à semelhança do que realizámos no CEA, procedemos à distribuição da farinha, e convidámos as crianças a manipularem a mesma ainda seca, sendo que a seguir se procedeu à junção da água e à sua exploração/ manuseamento. Salvo uma ou outra criança, com mais dificuldade em manusear materiais para elas menos conhecidos, e não obstante o encorajamento, estas não permaneceram por muito tempo na exploração, no entanto, ficaram divertidas a olhar os colegas. Todas as outras crianças vivenciaram momentos de grande alegria e envolvimento no decorrer da atividade, e conforme o esperado, não desejaram parar. Mesmo depois de já terem passado muitas semanas após a realização da atividade, as crianças do CEB recordavam muitas vezes a atividade, revelando que gostavam de voltar a repetir.

Assim, podemos concluir que uma mesma atividade pode desencadear respostas marcadamente distintas quando realizadas com determinado grupo de crianças, tendo em conta vários aspetos, como a idade e a frequência com que estas são realizadas. No entanto, não sendo a primeira vez que trabalhei esta técnica e conhecendo já os grupos das crianças, quer da Creche como do Jardim de Infância, antes de planificar, aferi que esta atividade seria bem aceite, tanto por um grupo, como pelo outro. Para além de estarmos cada vez mais convictos, de que a ‘inclusão’ de outras atividades na sala ou levar outro tipo de brincadeiras, podem fazer a diferença em contextos que se mostram cada vez menos individualizados, que são manifestamente a reprodução uns dos outros, em que a exploração de situações/ materiais/ brincadeiras são

muitas vezes vedados, por razões várias, sendo que uma delas passa por a criança não se sujar, ou que o espaço se mantenha limpo. No entanto, a nosso ver, brincadeiras que permitam à criança explorar, ainda que se suje ou ao espaço, deviam fazer parte do cotidiano da criança e não duvido que o seu desenvolvimento se tornaria num processo muito mais rico, desafiador e com um maior grau de envolvimento e bem-estar por parte da mesma. Deste modo, e perante a efervescência lúdica e criativa que caracteriza este tipo de atividades que comportam um caráter diferenciado, as crianças que nelas se envolvem, manifestam sempre alguma relutância em parar, uma vez que já realizámos esta atividade várias vezes e, concluímos que esta é sempre muito bem aceite quer para crianças mais novas em Creche, como para o grupo que a realizou no Jardim de Infância.

Ainda no que diz respeito a este tipo de intervenção e, tendo em conta as observações decorrentes das interações realizadas, foram desenvolvidas determinadas competências profissionais, que influenciarão próximas planificações para esta atividade de exploração sensorial com farinha maizena. Deverão ser tidos em conta grupos mais pequenos, ou um espaço de exploração mais alargado, tal como o tempo de atividade poderá ter uma duração maior. Será também interessante, colocar uma música de fundo para proporcionar um momento de maior descontração. Para um caráter mais apelativo visualmente, podemos recorrer ao uso de corantes alimentares. Para além de todos estes aspetos, é essencial atentar para as particularidades dos grupos a quem se destina a atividade, desde a sua faixa etária, até aos seus interesses e necessidades.

3.1.3.2. A Construção de Materiais Pedagógicos em Contextos de Infância – (Cf. Anexo J)

A construção de materiais pedagógicos, é uma prática recorrente em Creches e Jardins de Infância, que se reveste de grande importância, porque muitas vezes para a sua construção se recorre a materiais reaproveitados. Outras vezes, adquirem-se materiais para o efeito, ou porque não se encontrou

no mercado o que se pretendia, ou porque o seu custo torna impossível a sua aquisição, naquele momento. Os motivos são vários. As causas e os objetivos também. Por outro lado, às vezes pretende-se personalizar determinado recurso pedagógico, tornando-se por isso inviável a sua compra, sendo que a única solução é a sua construção. Naturalmente que a criança pode ganhar imenso, quer com a exploração de materiais didáticos construídos pelos Educadores de Infância, que pode ou não ter recorrido a materiais reaproveitados para a sua realização, mas também é essencial que elas tenham à sua disposição outros materiais didáticos de qualidade. Pessoalmente, gostamos de construir matérias pedagógicas, contudo pensamos não exagerar, nem tornar ‘redundante’ o seu uso. As salas das Creches e Jardins de Infância, têm necessidade de ‘respirar’, de ter espaços amplos e ‘limpos’, sem se cair no exagero de construções que podem dar um ‘ar pesado’ à mesma, bem como aparentar uma espécie de ‘oficina de expressão plástica’, estando muito longe de ser o que efetivamente se pretende. Assim, e justificando o porquê de os profissionais de educação recorrerem algumas vezes à realização de materiais, pode servir para ir ao encontro do que se pretende com determinada atividade. Não obstante o reaproveitamento de materiais se revestir de importância significativa, nomeadamente a nível ecológico, não substituí o uso de outro tipo de recursos de qualidade, e cujo objetivo primordial é a sua utilização por crianças, por ter sido pensado e concebido especialmente para elas. Porém, nota-se uma tendência, muitas vezes excessiva, desta prática. Penso que o importante será encontrar o equilíbrio entre o exercício de um e de outro, sempre a pensar no que será melhor para a criança. Deste modo, e segundo Kishimoto (2010), “a introdução de brinquedos e brincadeiras na educação infantil implica definir o que se pensa da criança” (Kishimoto, 2010, p. 1). E acrescenta que “cabe à creche (...) educar a criança (...) com brinquedos de qualidade, substituindo-os, quando quebram ou já não despertam mais interesse” (Kishimoto, 2010, p. 2). Deste modo, enumeraremos abaixo alguns materiais pedagógicos construídos, quer na PES I como na PES II, com o intuito de nos auxiliar na concretização das atividades planificadas.

Assim, quando dinamizámos atividades na Creche, sentimos necessidade de mimar uma história intitulada *A Arca de Noé*, e precisávamos de uma arca com animais e como não dispúnhamos de nenhuma, decidimos construir uma, bem como os respetivos animais. Para o efeito, recorreu-se essencialmente, ao

uso de materiais reaproveitados. Com efeito, para a construção da referida arca, usou-se uma caixa de madeira fina de morangos, que se pintou a seguir, num primeiro momento com lápis de cor e posteriormente com tintas de água da *giotto*. Para os animais, no caso cinco, nomeadamente macaco, girafa, crocodilo, leão e elefante, retiraram-se as imagens representativas da ferramenta *google*, que se imprimiram a cores e se recortaram. Colaram-se a seguir em cartolina, reaproveitada de caixas de cereais de pequeno almoço. Para segurar os animais, utilizaram-se garrafas de iogurtes líquidos, copos de sobremesas lácteas e um frasco de plástico transparente de mostarda. A todos foram retiradas as etiquetas e coladas as cartolinas, de modo a estes sustentarem os animais de pé, dentro da arca de madeira. A arca e os animais apenas serviram para dinamizar a hora do conto e posterior visitaçãõ da história, contudo, estes recursos deixaram de estar à disposição das crianças, que não voltaram a manipulá-los, e deste modo o seu contributo para futuras explorações na sala, não se concretizou.

Posteriormente recorreu-se à construção de material pedagógico, sendo que dessa vez se revelou necessária a elaboração de fantoches. Assim, este material pedagógico visou auxiliar na dramatizaçãõ de uma história adaptada e denominada de *O Bebê gosta de beijinhos e abraços* de Michael Lawrence, que contava com seis personagens, o bebê – André, a irmã – Catarina, o pai, a mãe, o avô e a avó. Pretendia-se abordar a família e os graus de parentesco. Para o efeito, realizou-se um teatro de fantoches, com recurso a um fantocheiro já existente na instituição. Para a elaboração dos fantoches recorreu-se essencialmente ao uso de vários materiais reaproveitados e de outros materiais naturais e adquiridos para o efeito, como colheres de pau – para o corpo. Para os adereços, como as roupas e acessórios, utilizaram-se tecidos, feltro, lã, marcadores, colas, botões, lantejoulas, linhas de cores variadas, olhos de plástico, entre outros. A história foi contada pelas duas estagiárias que assumiram três personagens cada uma, dando-lhes voz e entoações tão diferentes quanto possível, de modo a tornar as falas dos mesmos distintas. Os fantoches ficaram na sala, na Área da Biblioteca, especificamente na caixa destinada a vários tipos de fantoches, bem como aos livros. Recorrentemente observámos as crianças a explorarem os mesmos. Por vezes, descolava-se um botão, por exemplo, e a criança vinha ao nosso encontro, de algum modo desiludida, e pedia que arranjasse o fantoche. Note-se que foram construídos

seis fantoches, a todos foi atribuído um nome e as crianças sabiam identificá-los, em conformidade com a história dramatizada.

Surgiu mais tarde a necessidade de criar um dominó dos transportes, de forma a consolidar de forma lúdica todo o trabalho desenvolvido até ao momento, quer pela díade como pelo Educador de Infância cooperante, de modo a as crianças identificarem as várias características dos mesmos e, por outro lado, evidenciar também as suas diferenças. Para a sua realização recorreu-se ao auxílio de um documento de *word*, onde foram agrupadas as imagens representativas dos vários meios de transporte, seguindo as regras do jogo do dominó. Posteriormente, as mesmas foram impressas a cores, coladas em cartolina *bristol*, por esta ser mais resistente pela sua espessura, depois recortadas e por fim, plastificadas manualmente. Reaproveitou-se uma caixa de sapatos para guardar o jogo e que se plastificou com papel autocolante. Note-se que a caixa com o Jogo do Dominó dos Transportes foi deixada na sala, na estante situada na Área dos jogos, no intuito de ser explorado pelas crianças da sala. Como o jogo foi construído e explorado na fase final do estágio, já não tivemos oportunidade de ver as crianças a manipulá-lo, à exceção do dia em que decorreu a atividade, e que todas participaram, tendo-se mostrado muito entusiasmadas no decorrer da mesma.

É ainda importante salientar outros materiais que se foram construindo na Creche, tais como uma casa de grandes dimensões, em cartolina *bristol*, onde foram coladas com velcro representações das divisões da mesma, bem como de alguns objetos característicos de cada uma delas. Também se realizaram as representações de um menino e de uma menina, e as respetivas roupas, calçado e outros adereços, com vista a serem abordadas as questões de género. Ainda se contou uma história da nossa autoria, em que se recorreu ao computador para projetar a mesma, para abordarmos as rotinas. Para complementar a atividade, realizou-se um quadro com duas cartolinas, que deveria ser ‘decorado’ com imagens alusivas às rotinas constantes na história e que também eram conhecidas das crianças, sendo que o desafio consistia em colocar as imagens pela ordem, por exemplo, primeiro acordar e depois levantar.

Já para a Educação Pré-Escolar, realizámos um Jogo de Matemática, em que tivemos de recorrer a uma ferramenta informática, papel de impressão, colas e cartolinas, bem como a uma caixa para guardar o mesmo. Com vista a

explorar um instrumento musical, construímos também no computador e através de uma ferramenta criada pela Casa da Música do Porto denominada de *Polisphone*, uma composição com representações de diferentes instrumentos musicais e, que visava ainda o discernimento auditivo. Realizámos também um Pai Natal em tecido e feltro, para nos auxiliar no conto de uma história alusiva ao Natal. No âmbito do Projeto A Biblioteca Mágica, propusemo-nos a construir um baú em cartão e cartolina, para guardar os fantoches anteriormente construídos pelas crianças, sendo que foram elas a realizar a sua decoração. Após a criação de um personagem com atributos mágicos, fomos criando cartas, pequenos postais recorrendo a brilhantes, canetas coloridas, fitas de seda, entre outros, de modo a ir alimentando o imaginário das crianças e ao mesmo tempo essa criação funcionou para nós como apoio, na medida em que dizíamos às crianças que era a Fada das Magias que lhes escrevia, enviava recados, ou prendas. Assim, vimos o nosso trabalho facilitado, na medida em que não dispúnhamos de muito tempo para que fossem as crianças a realizar determinadas atividades, nomeadamente O Castelo, que viria a ser a fachada da sua biblioteca, sendo que fomos nós que recortamos toda a moldura, mas foram as crianças a realizar a sua pintura e decoração, ou seja, depois de recortarmos todas as peças, embrulhámos em separado, cartão, fitas, letras, brilhantes, entre outros e entregámos às crianças como tendo sido uma oferta da ‘sua’ Fada.

Em suma, muitos dos materiais pedagógicos construídos serviram como estratégias facilitadoras da nossa ação pedagógica. Estes diferenciam-se daqueles, cujos materiais preparamos para o grupo para que elas pudessem realizar as suas atividades integralmente, no entanto, apesar de terem sido elas a pintar a moldura do castelo para a Biblioteca Mágica, esse material foi preparado previamente, ou seja, recortado e embrulhado, como se de um produto pronto ou novo se tratasse. A partir do momento que as crianças manifestaram interesse em que a sua biblioteca fosse como um castelo, procurámos a forma mais viável de concretização desse desejo.

Deste modo, julgamos ter reunido um conjunto de esforços no sentido de ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, aquando da realização dos materiais pedagógicos que nos propusemos a concretizar. Assim, “a importância dos materiais na aprendizagem das crianças implica que o educador [de infância] defina prioridades na sua aquisição [ou construção], de

acordo com as necessidades das crianças e o projeto curricular (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 26). O Educador de Infância, deve ainda considerar que “a escolha de materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na (...) segurança e valor estético. A utilização de (...) pedras, folhas, sementes (...) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26). Importa salientar, que alguns dos materiais pedagógicos foram realizados por nós, no entanto, houve alguns deles que se concretizaram pela díade.

3.1.3.3. A Interação Escola-Família/ Comunidade – (Cf. Anexo K)

Um fator que consideramos basilar é a interação entre a escola e as famílias. Só com este contacto estreito e assíduo se podem assegurar as melhores condições para um desenvolvimento harmonioso das crianças. É importante a escola saber através das famílias, tudo o que seja relevante acerca de cada criança diariamente, como o facto de a criança ter ou não dormido bem, ter apresentado alguma indisposição em casa, aparentar sinais de febre, tosse, borbulhas, se fez normalmente as suas necessidades fisiológicas, entre muitos outros aspetos. Do mesmo modo, também os pais devem ser informados pelos Educadores de Infância de alguma ocorrência com os seus filhos. Esta comunicação pode ser feita verbalmente ou por escrito. No entanto, na nossa perspetiva e face ao facto de muitas das crianças serem deixadas na Creche ou no Jardim de Infância, ainda antes do período letivo, e elas serem acolhidas pelos assistentes técnicos ou operacionais, o ideal é que a informação seja escrita, para prevenir eventuais esquecimentos, face ao número, muitas vezes elevado, de crianças e de recados ou chamadas de atenção.

Aquando da PES I, este processo realizava-se através de cadernetas que circulavam diariamente entre a instituição e a casa da criança. Ainda assim, este facto não invalidava possíveis diálogos entre pais, Educador de Infância e assistente técnica, quer quando as crianças são entregues de manhã, como quando as vão buscar à tarde. Note-se que sempre que as crianças ficam no

prolongamento, podem eventualmente estar ao cuidado de outra assistente técnica que não seja a da sua sala, e esta não ter conhecimento de algum facto ocorrido com estas, sendo por esta razão, que enfatizamos a importância do registo por escrito, com vista a assegurar que a informação é dada. Assim, verificámos que diariamente a assistente técnica da sala, recolhia as cadernetas das mochilas das crianças e verificava se havia algum aspeto a ter em conta. Se houvesse, o mesmo era comunicado ao Educador de Infância, com vista a serem tomadas todas as medidas necessárias face ao exposto, isto é, se a criança tivesse tido febre durante a noite, ou se tivesse tido tosse, por exemplo, a equipa educativa, verificava se o estado se mantinha ou se tinha evoluído. No caso de ter subido a febre à criança, o Educador de Infância estabelecia contacto com os encarregados de educação, a fim de os mesmos irem buscar a criança, sendo que o mesmo realizava procedimentos com vista a baixar a temperatura, até os pais chegarem.

Na Educação Pré-Escolar onde se realizou a PES II, a comunicação entre as famílias e a escola estabelecia-se, no período da manhã, através de recados transmitidos ao assistente operacional, que recorria a um bloco para fazer a anotação. Posteriormente, este dirigia-se às salas e comunicava os recados ao Educador de Infância. No fim do período letivo e para as crianças que não usufruíam de prolongamento, o Educador de Infância cooperante levava as crianças à saída da instituição e entregava cada uma delas aos seus encarregados de educação, e caso fosse necessário, era nesse momento que estabelecia um breve diálogo com a família da criança. Neste contexto, o Educador de Infância encontrava-se disponível todas as quartas feiras depois das 15h e 30m para atendimento aos pais. Pudemos ainda presenciar e, tendo que ver com a interação entre escola e famílias, e estando a sala a realizar um projeto em que as crianças haviam escolhido conhecer o Chile, e pelo facto de uma delas, ainda em bebé lá ter vivido, o Educador de Infância convidou a mãe dessa criança para ir ao Jardim de Infância falar sobre o país. A mesma, levou objetos tradicionais, notas, moedas, fotografias e falou também acerca de costumes daquela região. As crianças tinham ainda preparado questões relacionadas com as condições meteorológicas, a gastronomia, as danças, entre outros, sendo que a mãe da criança respondeu às questões colocadas pelo grupo. Na nossa perspetiva, esta interação é bastante positiva na medida em que se observa uma grande proximidade entre escola e famílias, estreitam-se

vínculos afetivos entre as crianças e os adultos que se disponibilizam para cooperar, é um contributo da parte das famílias que enriquece os saberes da escola, deixando marcas muito positivas em todos os seus atores.

Estando também o grupo da PES II a construir a Área dos Espetáculos, as crianças fizeram biscoitos de manteiga e chás, que haviam colhido na sua horta, para oferecer aos pais, quando estes foram convidados para ir à inauguração da já referida área. Foi mais um dia de festa entre escola e família, muito apreciado, quer pelas crianças, como pelos profissionais presentes e pelos encarregados de educação.

Por outro lado, a escola é também corresponsável pelo despiste de eventuais atrasos no desenvolvimento da criança, ou não raras vezes, quando da parte dos encarregados de educação existe uma atenção menor pelos cuidados à criança, pode este facto constituir motivo para que o Educador de Infância esteja mais atento e caso seja necessário, solicite uma reunião extraordinária com vista a averiguar possíveis problemas e/ ou dificuldades. Ou pelo contrário, pode o Educador de Infância achar importante noticiar os pais acerca de um salto qualitativo no desenvolvimento de uma criança, ou mesmo uma alteração de comportamento, que pode ser positiva ou não. Também muito importantes, são as reuniões levadas a cabo pelas instituições com as famílias, quer individualmente como com um carácter mais amplo, que tanto se pode estender apenas a uma sala, como a toda a comunidade da instituição educativa.

Para acentuar a importância que a interação escola/ família tem no processo de desenvolvimento da criança, e segundo as OCEPE “os pais/ famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no Jardim de Infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16).

Constituem ainda momentos importantes para as crianças da primeira e da segunda infância a participação das suas famílias nas festas de Natal, de fim de Ano Letivo, ou nas datas comemorativas, como o dia da criança, o dia do pai, da mãe, dos avós, entre outros, e que são sempre um bom motivo que potencializa a interação entre a escola e as famílias.

Outro aspeto que consideramos importante para as crianças são as visitas ao exterior, pois a interação com o meio e/ ou comunidade pode representar numa melhor compreensão do mundo que as rodeia. Em relação às saídas ao exterior na Creche e, não obstante também estas se realizarem, quando integramos a PES I, não tivemos oportunidade de participar em nenhuma. No que diz respeito às saídas ao exterior na Educação Pré-Escolar, no período em que realizámos a PES II, efetivaram-se algumas, sendo que pudemos participar em todas elas, nomeadamente a Serralves, no âmbito de um projeto a decorrer entre a Fundação e a sala que integrámos, em que eram intercaladas as visitas das crianças ao local, com a ida das técnicas ao Jardim de Infância. Realizou-se também uma visita ao Teatro Sá da Bandeira, decorrente de um convite da Câmara Municipal do Porto, no âmbito das Festas de Natal, ao Palacete dos Viscondes de Balsemão, mais especificamente ao Gabinete de Numismática, para ver uma exposição de moedas e à sede do agrupamento para assistir à dramatização e conto de uma história, sendo que na última, as crianças se deslocaram a pé. Deste modo, quer a saída ao exterior se realize através de um transporte ou o grupo tenha de realizar o percurso a caminhar, face à proximidade do evento, a equipa educativa que acompanha o grupo deve ter em conta aspetos vários, mas que são fundamentais para garantir a segurança das crianças, ou seja, temos de organizar o grupo aos pares, normalmente a criança mais nova dá a mão ao seu tutor, e os adultos dão a mão estrategicamente à criança que segue no passeio, mas do lado da estrada. O Educador de Infância vai à frente, no entanto, sempre que é necessário atravessar a rua, ainda que numa passadeira, o assistente técnico, exhibe uma tabuleta aos condutores onde se pode ler 'Stop'. Nos primeiros casos, as crianças viajaram num autocarro contratado pela Câmara Municipal. O nosso papel foi o de ajudar as crianças a sentarem-se nas cadeiras homologadas para o efeito, e colocar o cinto de segurança. Mediante o número de crianças, acompanham-nas os profissionais suficientes para um apoio de qualidade e segurança para todos. Outro aspeto basilar é contar as crianças, sendo que todas estas medidas visam a sua proteção e segurança.

Note-se que em todas estas visitas, o Educador de Infância atentou a pormenores do meio circundante, na medida em que incentivava à observação de aspetos como a natureza, ou edifícios de grande relevo. Queremos assim enfatizar que as visitas ao exterior não servem um único fim, ou seja, o grupo

consegue ir mais além e ganhar mais a partir do momento que é incentivado a olhar ao redor, e a atentar a outras experiências.

Para finalizar este ponto, gostaríamos de enfatizar que as visitas que os pais realizaram quer à Creche, como ao Jardim de Infância, se constituíram momentos de grande alegria para os grupos. A presença dos seus familiares, o puderem partilhar o mesmo espaço que as recebe diariamente, com eles, mostrou-se motivo de orgulho na medida em que mostravam aos pais os seus trabalhos expostos nas paredes da sala, por exemplo, ou convidavam-nos a brincar consigo com os brinquedos da sala. Parece-nos uma experiência muito rica para as crianças, fazendo com que se sintam integradas e ao mesmo tempo, é uma oportunidade de as crianças conhecerem os familiares umas das outras e com eles interagirem. Toda esta interação entre os diversos educadores e famílias, são fulcrais para o bem-estar das crianças. Deste modo, um acompanhamento e cuidado por ambas as partes beneficiará a criança, na medida em que esta é apoiada em todos os momentos do seu processo de desenvolvimento. Assim, e através da nossa proximidade com estas interações pudemos presenciar situações, que ainda não tínhamos tido oportunidade de experienciar, resultando em momentos bastante profícuos para a nossa futura prática profissional.

3.1.3.4. A Documentação Pedagógica em Contextos de Infância – Cf. Anexo L)

A documentação pedagógica constitui hoje um dos suportes fundamentais no decorrer das práticas educativas em contextos de infância, apresenta-se registada em variados formatos “visando descrever, compreender, atribuir sentido ao quotidiano pedagógico e à aprendizagem” (Azevedo, 2009, p. 4), sendo que esta “não pode ser vista como um processo esporádico, isolado, um registo final ou uma colecção de documentos (...) mas como a essência, o ponto-chave (...) da reflexão, da interacção que envolve as crianças, os [educadores], as famílias” (Azevedo, 2009, p. 4).

Para Parente (n.d., p. 15) “no âmbito do processo de documentação os educadores têm de analisar, interpretar e construir uma compreensão reflexiva sobre os diversos registos realizados, sendo que, as observações que são partilhadas com outros tornam possível a criação de uma profunda e mais complexa compreensão das ações e ideias das crianças” (Parente, n.d., p. 15), pois estas “permitem planear que materiais, que mudanças ao nível do espaço, e que interações podem favorecer os processos de descoberta e de aprendizagem das crianças” (Parente, n.d., p. 15). Com efeito, “a documentação pedagógica permite à comunidade profissional descrever, compreender, interpretar e ressignificar o quotidiano pedagógico de natureza participativa” (Oliveira-Formosinho e Azevedo, 2011b citado por Araújo, 2013, p. 62).

Assim, e com base nas observações/ interações realizadas em contexto de Creche e Educação Pré-Escolar propomo-nos a convocar uma atividade que documentámos, recorrendo ao registo fotográfico no decorrer da mesma, bem como ao registo através da ‘estampagem’ do produto final e após a ação da criança. Deste modo, a atividade teve como objetivo abordar as cores presentes numa história que fazia alusão ao arco-íris através de uma experimentação científica que denominámos de *Explosão de Cores*. Esta atividade consistiu na observação da mistura de várias cores depois de combinar alguns elementos, como leite, corante alimentar e líquido da loiça, com a ajuda de um pau de espetada. Posteriormente procedeu-se ao registo do produto final da experiência através de uma passagem subtil de folhas A4 brancas na mistura líquida. Esta atividade foi por nós dinamizada em conjunto com o nosso par pedagógico e realizou-se em dois turnos, enquanto metade do grupo foi brincar, a outra metade se situou ao redor de uma mesa redonda.

Com vista a documentar a atividade, a criança M2 foi alvo de um olhar mais atento da nossa parte. Deste modo a criança M2 escuta atentamente quando as estagiárias explicaram que iam realizar uma experiência. Assim, estas, iam colocando algumas questões como: - Sabem que líquido é que está dentro deste frasco? (leite), - E se juntarmos o leite com este líquido vermelho que está no frasco mais pequeno? (corante alimentar) - O que será que vai acontecer?

Na realização da experiência, a criança estava envolvida e curiosa para descobrir o que resultaria da mistura dos líquidos. Nesta atividade, destacou-

se que a criança já conhecia algumas das cores dos elementos utilizados, tendo compreendido que a mistura de duas ou mais cores poderia resultar numa outra. Foi dada à criança a oportunidade de experienciar, tal como a todas as outras individualmente, sendo que o seu olhar era de deslumbre, e ia soltando pequenas gargalhadas face aos resultados da experiência que ia observando. Olhava e ria, sempre que as cores se misturavam. Mostrou alguma inquietação quando teve de ceder a sua vez para que outra criança experimentasse. Apresentou alguma resistência em abandonar a mesa, uma vez que as reações químicas se sucediam provocando ondas de cor dentro do tabuleiro onde as cores se misturavam.

Na nossa interpretação face ao processo de aprendizagem da criança M2, e com base na Escala de Observação do Bem-Estar e Envolvimento da Criança (Laevers, Debruyckere, Silkens e Snoeck, 2005 citado por Araújo e Costa, 2010), que como resposta à questão 1: “Como é que a criança se sente?” (Araújo e Costa, 2010, p. 8) - podemos aferir que quanto ao Bem-Estar esta apresenta o nível 4 – elevado, uma vez que está a desenvolver a atividade com os seus pares e apresenta alguma ansiedade. No que diz respeito à questão 2: “A criança está a aprender?” (Araújo e Costa, 2010, p.8) – podemos afirmar que em relação Envolvimento a criança M2 expõe também o nível 4 – elevado, uma vez que é interrompida pelos seus pares e só pode manipular o pau de espetada, com a ajuda de um adulto, contudo é inegável o seu envolvimento na atividade.

Para responder à questão 3: “O que é que a criança está a aprender?” (Araújo e Costa, 2010, p. 9) - a nossa resposta é sustentada pelas Experiências-Chave do modelo pedagógico HighScope, sendo que a criança M2 atentou ao Sentido de si próprio, às Relações sociais, à Representação criativa, ao Movimento, à Comunicação e linguagem, ao Explorar objetos, à Noção precoce da quantidade e de número, ao Espaço e ao Tempo (Post e Hohmann, 2011, p. 39).

Consideramos ainda importante salientar que a concretização efetiva em contextos de infância de atividades que envolvam as ciências naturais oferece-nos a possibilidade de pensar no mundo científico e como este pode ser desenvolvido e explorado em Creche, sendo transversal a tantas outras áreas do conhecimento. É ainda importante referenciar que se defende, “cada vez mais, a necessidade de uma educação em ciências desde cedo” (Martins, Veiga,

Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro & Pereira, 2009, p. 11), podendo estas ser aliadas a estratégias de carácter lúdico, deixando a criança deslumbrada, pois “é durante as observações que realiza nas ações que desenvolve, acompanhada ou autonomamente, que começa a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a rodeiam” (Martins et al., 2009, p. 12).

No que diz respeito às competências profissionais por nós desenvolvidas com esta atividade, foi perceber que mesmo num grupo de crianças tão pequenas, estas atividades relacionadas com as ciências e conforme já foi justificado, podem proporcionar-lhes momentos extremamente ricos e lúdicos, sem deixar de lado a intencionalidade educativa subjacente à própria atividade. Desde que não se pretenda ir muito além do que a criança consegue nesta faixa etária, é uma oportunidade para experimentar algo de novo, que seja diferente do que a criança já explora habitualmente. A questão das cores, e a exploração visual daí decorrente, comporta inúmeras possibilidades de aprendizagem, ainda que de forma muito simples. Também aprendemos que os recursos utilizados são sempre poucos, poderíamos ter oferecido uma exploração mais individualizada, como por exemplo, em vez de termos utilizado um tabuleiro – que a nosso ver não foi o mais adequado por apresentar uma imagem estampada, poderiam ter sido utilizados pratos brancos descartáveis, um para cada criança, e em vez do pau de espetada, termos utilizado um palito, sendo que é sempre importante que o adulto esteja atento, para que a criança não se magoe, nem a outras crianças com a manipulação dos mesmos. Dar mais tempo às crianças para exploração, é outro aspeto que me parece relevante para ter em conta em próximas planificações. Ficámos com a sensação de que as crianças, face a este tipo de atividades que comportam um carácter diferenciado, manifestam alguma relutância em parar.

De uma forma geral, e na qualidade de Educador de Infância estagiário, documentamos a grande maioria das atividades que observamos ou dinamizamos, quer na Creche como na Educação Pré-Escolar, sendo que para o efeito recorremos ao registo fotográfico, bem como ao diário de bordo. Pela partilha das imagens com os Educadores de Infância cooperantes, acredito que parte das imagens que recolhemos constarão nos portefólios das crianças, cujos grupos acompanhamos, no entanto, não realizei qualquer documentação

pedagógica que tivesse transitado diretamente para os arquivos das salas. Assim, e em relação, às questões de ética associadas à documentação pedagógica é “importante assegurar que o sistema de registo das observações e escuta da criança selecionado respeite a ética e assegure a confidencialidade das crianças e da [sua] família” (Parente, n.d., p. 16), ou seja, apesar de nos ter sido autorizado por escrito fotografar as produções das crianças, o mesmo apenas serviu para que pudéssemos concretizar a nossa prática pedagógica (Cf. anexo M1). Para finalizar gostaríamos de aludir ao facto de que “não pode (...) haver documentação sem haver observação e escuta, da mesma maneira que não pode haver compreensão de uma experiência educativa sem haver interpretação e avaliação” (Luís, Andrade & Santos, 2015, p. 527).

3.2 SER EDUCADOR/A DE INFÂNCIA

«É necessário formar professores realmente motivados e vocacionados para o desempenho das suas funções, que simultaneamente sejam pessoas capazes de criar condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, que sejam capazes de os respeitar e de os amar.»

Amado, André, Carvalho & Freire (2009)

Ser educador de infância é, pois, amar e respeitar a criança, ser capaz de ir ao encontro dos seus interesses e necessidades. Ver que cada uma delas é um ser único. É ser capaz de brincar e rir com ela. Abraçar. É também dizer não e explicar a razão. Ser educador é conseguir abraçar a todas com o olhar, é mostrar-lhe as cores que o mundo faz. É também ser feliz e muitas vezes se sentir uma delas.

3.2.1. A Formação Contínua do Educador de Infância

Findo o mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar, não nos podemos sentir satisfeitos e realizados ao ponto de pensarmos que terminamos uma etapa e que de agora em diante, só nos focaremos em colocar em prática as aprendizagens realizadas no decorrer da nossa formação. Não querendo subestimar o que muito que aprendemos, temos de ter a humildade de aceitar o muito que ainda nos falta aprender. O processo de aprendizagem não se esgotou, com o culminar de mais um ciclo de formação. Deste modo, a nossa entrada numa sala de Creche ou de Educação Pré-Escolar, marcará certamente a entrada num outro 'laboratório' igualmente rico e profícuo em novas aprendizagens e perspectivas. Por outro lado, com facilidade encontraremos outros pontos de encontro para novas formações, trocas de experiências com outros profissionais, sem nunca deixar de lado leituras indispensáveis e que nos levem a ter outras visões e perspectivas acerca do que deveremos desenvolver e do que os pesquisadores têm de novo para nos ensinar. É nossa obrigação, enquanto profissionais de educação, numa sociedade em constantes e rápidas mudanças, acompanhar essas mutações, renovando os nossos saberes de modo a sermos capazes e corresponder positivamente às cada vez mais exigentes necessidades das nossas crianças. O Educador de infância não se pode acomodar, pelo contrário, pois “não se pode falar em formação sem apontar como essencial a formação ao longo da vida, em que as competências se vão consolidando e transformando na vivência profissional” (Moita, 2012, p. 52). Deste modo, “encarar a docência como um projeto de vida, ou apostar na sua formação e no seu desenvolvimento contínuo e permanente, poderão ser algumas linhas orientadoras para o sucesso profissional” (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro & Gomes, 2007, p. 190). São estas linhas que o Educador de Infância deve adotar, com vista a se manter atualizado e ser capaz de desempenhar o seu relevante papel com mais qualidade.

Deste modo, “é fundamental que os profissionais de educação de infância assumam, pessoalmente e em grupo, uma intencionalidade formativa que os leve a empenharem-se no sentido de se tornarem mais competentes na área da ética profissional” (Moita, 2012, p. 48), sendo que “esta implicação pede-lhes

estudo, reflexão, gosto por clarificar conceitos, vontade de forjar dentro de si uma postura ética, um exame de condutas educativas, uma capacidade de ver os outros e a si próprios como capazes de amadurecimento neste domínio. Um processo de formação participada e centrado numa aprendizagem comum é fundamental também e sobretudo no domínio ético (Moita, 2012, p. 48).

REFLEXÃO FINAL

«O Mestre aprende com o discípulo e é modificado por esta inter-relação através de algo que, idealmente, se converte num processo de troca. O acto de dar torna-se recíproco, como nos meandros do amor.»

George Steiner (2003)

O documento que nos propomos refletir tem como principal objetivo debruçar-se acerca de alguns pontos, quer pelos seus aspetos positivos, quer pelos que, na nossa opinião, se revelaram menos interessantes. Assim, refletir sobre o nosso percurso de formação e atentar à nossa evolução é o que pretendemos a partir de agora, sendo que para o efeito, convocaremos algumas situações, de modo a explicitar de que forma conseguimos realizar a articulação de saberes interdisciplinares e referenciais teóricos e a sua mobilização para o nosso campo de ação pedagógica, tendo ainda como base as nossas conceções, crenças e valores pessoais. Desta postura reflexiva, resultará a nossa interpretação da prática realizada, de modo a evocarmos o nosso crescimento profissional, e em que dimensão a nossa ação contribuiu também para o desenvolvimento e aprendizagens dos grupos com os quais interagimos.

As fichas das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II constituíram-se referentes importantes e aos quais recorreremos para sustentar o nosso trabalho, sendo que foi intenção formativa da PES “promover a construção de saber profissional docente para o trabalho em contexto” de creche e de educação pré-escolar, cujos objetivos se designam por: a) mobilizar saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de atividades e projetos curriculares em creche e educação pré-escolar; b) mobilizar saberes pedagógicos e científicos na organização do ambiente educativo e na seleção de estratégias e recursos pedagógicos diferenciados, numa visão inclusiva de ação pedagógica; c) desenvolver conhecimentos e competências orientadas para uma ação educativa integrada, considerando o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança dos 0 aos 6 anos de idade em várias áreas de

conteúdo; d) construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa, facilitadora da tomada de decisões em contextos da prática, pelo exercício sistemático da reflexão sobre, na e para a ação (FUC PES I e II, 2015/2016 e 2016/2017).

Com efeito, e convictos de que muito ficou por dizer na redação do presente Relatório de Estágio, gostaríamos de aludir ao facto de que, decorrente das nossas observações/ interações, o quanto a criança nem sempre é o centro, o 'personagem' principal da sua aprendizagem e que a brincadeira é tantas vezes descurada, negligenciada, esquecida, quer pelos profissionais de educação, como pelas instituições. Esta prática retrata uma tendência social forte, que desvaloriza tudo o que não tenha uma visibilidade de produção, de resultados, de registos, e por isso, se delega para segundo, terceiro... plano, muito mais vezes do que seria desejável. A importância do brincar e tudo o que esta ação traz de bom para o desenvolvimento harmonioso e integral da criança, enquanto ser único, com características muito particulares, mas que tal e qual os seus semelhantes, partilham desta mesma necessidade.

Observar que muitas vezes a criança é deixada a brincar durante o diminuto Tempo de Escolha Livre que o modelo curricular HighScope nomeia, enquanto o adulto se ocupa com outras tarefas, 'dá a impressão' de que naquele momento a criança apenas está 'entretida' para que o adulto possa efetivamente 'trabalhar'. Quando a recorrência destas práticas se fez notar, percebemos que também nós já nos sentávamos ao redor da mesa, para ajudar a desenvolver atividades, de cariz retificador do que a criança tinha feito anteriormente, e que resultaria num registo para afixar na sala ou para servir de prenda para alguém nas datas festivas... e escolhemos que nos iríamos sentar mais vezes ao lado das crianças, ao seu nível e brincar com elas. Foi uma escolha feliz, que nos permitiu voltar a ter uma visão mais entusiasta acerca do curso escolhido, porque às vezes 'pelo caminho' nos vamos questionando e colocando em causa a nossa escolha, por tantas coisas que observamos e acreditamos que não seja esse o papel das Creches e Jardins de Infância.

Das primeiras vezes que nos colocámos ao nível da criança para participar da sua brincadeira, percebemos que o brincar realizado era, algumas vezes, aparentemente desprovido de significado. Muitas vezes, o que se destacava eram os recorrentes conflitos, ou disputa por um mesmo brinquedo.

Preocupámo-nos. Então, um dia, na Área da Casinha, sentámo-nos e fizemos de conta que queríamos um chá, num diálogo que estabelecemos com as crianças que ali se encontravam. Todas elas se apressaram em nos servir o chá e começaram também elas a tomar o chá, captando ainda a atenção de outras crianças que se encontravam ao redor, mas em outras Áreas. Ainda ‘cortámos’ legumes, colocámo-los na panela e mexemo-los com a colher e ao fogão deixámos cozinhar os alimentos, que distribuímos pelos pratos, que previamente colocámos em cima da mesa... Aparentemente, desta nossa interação não resultou qualquer registo no papel, pelo menos de forma imediata. Não havia no *placard* da sala, nada que registasse ‘este brincar’. Ainda bem! O único momento em que vimos de algum modo ‘reproduzido este jogo’, foi nos dias seguintes, na mesma Área, em que as crianças nos chamaram para que nos sentássemos à mesa e tomássemos um chá... E foi assim que também para nós, a nossa intervenção se mostrou mais significativa, mais rica e mais fascinante. Em todas as Áreas, ao mesmo nível das crianças, e a confundirmo-nos com elas, passou a ser a parte mais enriquecedora que estas experiências nos proporcionaram. Enfatizamos que esta reflexão não deve ser vista como uma ideia que se apresenta contra os registos que advêm dos trabalhos realizados pelas crianças, pois estes constituem uma das práticas que não devem ser descuradas em contextos de infância, como uma ferramenta, alvo de observação e reflexão quer por parte dos profissionais de educação, que os conduzirão à planificação de outras atividades que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, quer por parte das crianças, pois estas poderão contemplar as suas ‘obras’ e sentirem que estão a ser valorizadas, e pelos pais, que terão acesso àquilo que as crianças realizam na Creche ou Jardim de Infância. Conforme Azevedo (2009) “a documentação revela-se como uma importante estratégia para promover a participação das crianças e da sua família na sua aprendizagem e na avaliação dessa aprendizagem e como uma estratégia potenciadora do respeito e pelas culturas das crianças e das suas famílias” (Azevedo, 2009, p. iv).

Não obstante ao longo desta narrativa, termos mostrado os nossos pontos de vista face a algumas situações, não podemos deixar de refletir o nosso papel enquanto Educador de Infância, pois “a proposta de atividades que incorporem a imagem de uma criança competente, apesar de constituir uma

condição imprescindível, não é, todavia, suficiente para assegurar a plena participação da criança em creche [e em educação de infância]” (Araújo e Costa, 2010, p. 8) e acrescenta que “é necessário que o educador continue a sustentar a sua intencionalidade, mantendo um olhar atento face ao modo como a criança reage à sua proposta, como se sente, como se envolve, como aprende e o que aprende” (Araújo e Costa, 2010, p. 8). Estamos também particularmente atentas a questões que se encontram intrinsecamente ligadas, como sendo as relações pedagógicas e as relações educativas, e dada a relevância que as relações de afetividade consagram nestas relações, pois a “investigação vem mostrando que é pela afetividade que o indivíduo tem acesso aos sistemas simbólico-culturais, originando a actividade cognitiva e possibilitando o seu avanço, pois são os desejos, intenções e motivos que vão mobilizar a criança na seleção de actividades e objectos” (Leite & Tagliaferro 2005, p. 5 citado por Amado, André, Carvalho & Freire, 2009, pp. 77-78). Deste modo, é ainda importante acrescentar “que o cérebro humano precisa de um certo desafio para ativar emoções e aprendizagem, e que um ambiente físico seguro é particularmente importante na redução de níveis exagerados de ‘stress’, nocivos ao bem-estar e aprendizagem” (Muijs & Reynolds, 2005, p. 25 citado por Amado et., 2009, p. 78).

Gostaríamos ainda de salientar que não pretendemos com o presente documento fazer juízos de valor dos profissionais de educação, com que tivemos o prazer de trabalhar, ou com as instituições que nos acolheram. Importa-nos tão somente realizar uma reflexão sobre aspetos com os quais não nos identificámos, que contrariam referenciais teóricos de relevo e sobretudo porque não beneficiam a criança, ou não vão ao encontro dos seus interesses e necessidades, mas que observámos, sendo que muitos deles, e como já referimos, negam em grande parte os conhecimentos teóricos que mobilizámos ao longo, quer da nossa Licenciatura em Educação Básica, como no Mestrado que frequentamos e que tem como objetivo a nossa profissionalização em Educação de Infância, bem como as nossas vivências na qualidade de Mãe e de Cidadã. Por outro lado, existem aspetos que muito valorizámos no decorrer das práticas observacionais e interventivas, nos contextos em questão, que nos levaram do mesmo modo à reflexão e que serviram como modelos que gostaríamos de adotar nossa futura prática profissional.

Gostaríamos ainda de valorizar o trabalho desenvolvido por todos os docentes, sem exceção, pelo excelente contributo que deram à nossa formação académica, apresentando-nos várias visões ou perspetivas que nos permitam planificar e realizar atividades com mais rigor e intencionalidade educativa, com o conhecimento científico de que dispunham e que nos foi muito útil para que as nossas ideias, se tornassem possíveis e assim pudéssemos avançar nos projetos a que nos propusemos. Também a sua disponibilidade constituiu um fator relevante, pois sempre se mostraram cooperantes no esclarecimento de dúvidas que iam surgindo, face às várias inquietações com que nos fomos deparando. Deste modo,

“a eficácia dos professores é um pressuposto que a mudança educativa promove quando perspectiva o sucesso dos alunos e a melhoria da qualidade das aprendizagens, por admitir que os professores altamente eficazes podem ter um efeito enriquecedor no dia-a-dia dos alunos, bem como nas respetivas aspirações educativas e profissionais ao longo das suas vidas” (Tucker e Stronge, 2007 citado por Herdeiro e Silva, 2008, p. 6).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Porto. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2012). Introdução. Relatório do Estudo. Em Gaspar, T. (coord.). *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. (pp. 21-232). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Amado, J., André, M., Carvalho, E. & Freire, I. (2009). *O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores*. Sísifo – Revista de ciências da Educação n. 08. Consultado em 16 de maio de 2017, na página:https://www.researchgate.net/publication/28320319_O_lugar_da_afectividade_na_Relacao_Pedagogica_Contributos_para_a_Formacao_de_Professores.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancoradas em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. Em Oliveira-Formosinho (coord.). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. (pp. 29-75). Porto. Porto Editora.
- Araújo, S. & Costa, H. (2010). *Pedagogia-em-participação em creche: concretizando o respeito pela competência da criança*. Cadernos de Educação de Infância n. 091. (pp. 8-9).
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Consultado dia 15 de maio de 2017, na página: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10985>.
- Bidarra, M. & Festas, M. (2005). *Construtivismo(s): implicações e interpretações educativas*. Revista Portuguesa de Pedagogia. (pp. 175-195).
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Estrela, A., (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de Formação de professores* (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Faria, E., Rodrigues, I., Gregório, M., & Ferreira, S. (2016). *Formação inicial de educadores e professores e acesso à profissão*. Lisboa: CNE.

- Folque, M. (2014). *Aprender a Aprender no Pré-escolar - o modelo pedagógico do movimento de escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freire, P., (1989). *A importância do ato de ler*. (23.^a edição). São Paulo: Cortez Editora.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche*. São Paulo: Artmed.
- Herdeiro, R. & Silva, A. (2008). *Práticas Reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes*. Consultado em 6 de maio de 2016, na página: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9819>.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. e Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. (2010). *Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil*. Consultado em 12 de abril de 2017, na página: <https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687>.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de projecto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- 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.
- Luís, J, Andrade, S., e Santos, P. (2015). *A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação*. Revista Brasileira de Educação. V.20. N.61. (pp. 521-541).
- Marques, L. (2016). *William Kilpatrick e o Método de Projeto*. Cadernos de Educação de Infância n.º 107. (pp. 4-5).
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Terneiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar Para as Ciências - atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Moita, M. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: Apei.

- Mota, C. (2016). *Viagem exploratória pela atual literatura infantil*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D. & Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Freire de Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e O Tempo em Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (n.d.). *Observar e Escutar na Creche*. Consultado em 17 de junho de 2016, na página: http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%202.pdf.
- Portugal, G. (2012). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. Relatório do Estudo. Em Gaspar, T. (coord.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. (pp. 21-232). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (n.d.). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche*. Consultado em 17 de junho de 2016, na página: http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, A. & Silva, S. (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés. Em Viana, F., Ribeiro, I. e Baptista, A. (coord.). *Ler para Ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. Coimbra: Almedina, (pp. 149-174).
- Ribeiro, J. (2015). *Pensamento que respira e palavra que arde – estudos sobre a poesia infantojuvenil em Portugal*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Spodek, B. e Brown, P. (1998). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspetiva Histórica. Em Oliveira-Formosinho (coord.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 13-50). Porto: Porto Editora.
- Steiner, G. (2003). *As lições dos Mestres*. Lisboa: Edições Gradiva.

- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S. & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4ª ed.). Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2011). *Recomendações - A educação dos 0 aos 3*. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (2012a). *A Casa [que] se Procura – Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. Lisboa: Apei.
- Vasconcelos, T. (2012b). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

DOCUMENTOS LEGAIS E LEGISLAÇÃO

- Araújo, S. (2015). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada I*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Araújo, S. (2016). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada II*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário*. Diário da República, n.º 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância* (anexo n.º 1). Diário da República, n.º 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho de 2016. *Atualização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Diário da República. II Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, n.º 237/1986 – I Série. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 4/97 de 10 de Fevereiro. Diário da República, n.º 34/1997 – I Série A. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República, n.º 34/1997 – I Série A. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 65/2015 de 3 de Julho. Diário da República, n.º 128 – 1.ª Série. Assembleia da República. Lisboa.

Portaria n.º 262/2011, de 31 de Agosto. Diário da República, n.º 167 – 1.ª Série. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa.

Projeto Curricular de Sala 2B de Creche (2015-2016).

Projeto Curricular de Sala A do Pré-escolar (2016-2017).

Projeto Educativo da Instituição da Creche (2013-2016).

Projeto Educativo da Instituição do Pré-escolar (2013-2017).

Regulamento Interno da Instituição da Creche (2015-2016).

Regulamento Interno da Instituição do Pré-Escolar (2013-2017).

NM