

Ana Filipa Magalhães

**Relatório de estágio em Educação
Pré-Escolar**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Julho de 20**13**

MM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Julho 2013

Ana Filipa Magalhães

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar

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

Orientação

Doutora Sara Araújo

Ana Silva e Fátima Silva

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

AGRADECIMENTOS

Um ano tão importante como este e um desafio imenso como este se revelou, era impensável percorrer este caminho solitariamente e sem apoio. Deste modo, quero agradecer a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, me ajudaram neste etapa tão grandiosa da minha vida, que me mostraram que sou capaz de atingir os meus objetivos e que, acima de tudo, sempre me deram força para continuar e ser mais forte. Assim, aqui deixo o meu agradecimento pessoal a cada um que contribuiu para o meu crescimento.

- Aos meus pais, Delfina e João, os quais fizeram de mim aquilo que sou hoje, que me apoiaram em todas as minhas escolhas, que nunca me deixaram desistir do meu sonho e que tornaram possível a realização deste.

- À minha irmã, Raquel, que sempre me ergueu quando estava em baixo, que sempre me mostrou o lado positivo das coisas quando tudo parecia negro e que em nenhum momento me abandonou.

- À minha avó, Alzira, que sempre me deu força e carinho, tendo sempre uma palavra amiga para me confortar.

- Ao meu namorado, Helder, pelas palavras sinceras, securizantes e de força, por toda ajuda concedida, pelas horas de companhia nas longas noitadas de trabalho e por nunca me deixar desistir nas horas mais difíceis.

- À minha orientadora e supervisora institucional, Doutora Sara Araújo, por todos os conselhos, por me fazer crescer enquanto pessoa e profissional, por acreditar em mim e por todos os saberes partilhados.

- Ao meu par pedagógico e melhor amiga, Luísa Oliveira, com a qual partilhei momentos, lágrimas, alegrias, receios, com quem foi possível sonhar mais alto e atingir os vários objetivos.

- Às minhas orientadoras cooperantes, Ana Silva e Fátima Silva, por percorrerem este caminho comigo, por me ajudarem a crescer e pela confiança depositada.

- Às crianças com as quais tive o privilégio de interagir ao longo do estágio nas valências de creche e pré-escolar, as quais me proporcionaram momentos de aprendizagem, experiências ricas e situações divertidas e as quais me fizeram crescer e evoluir.

- A todas as minhas amigas, Su, Tixa, Castro, Filó, Tânia, Tata e Xana, aquelas que nunca me deixaram cair, que sempre me alegraram nos momentos mais sombrios, com as quais partilhei e vivenciei momentos invencíveis com outros seres.

- A todos os docentes que me acompanharam neste etapa da minha vida e que me permitiram crescer enquanto pessoa e futura educadora de infância.

A todos aqueles que são parte integrante do meu percurso e da minha vida, um grande obrigado.

RESUMO

O presente relatório perspectiva o percurso de formação da mestranda, pelo que serão realizadas abordagens ao nível dos processos educativos que esta desenvolveu ao longo do ano de estágio, sendo estes a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão, inerentes à investigação-ação, tendo em conta as várias dimensões pedagógicas, articulando estes processos com os referenciais teóricos e legais que sustentaram a ação da formanda. Todo o relatório integra a imagem de criança enquanto ser competente e com capacidades, pelo que esta deverá ser respeitada e integrada nos vários processos sociais, culturais e educativos. Surge, ainda, enquanto interveniente ativa no seu processo de aprendizagem e construção de conhecimento. Assim, assenta-se numa visão construtivista e socioconstrutivista, na medida em que, para além da aprendizagem individual, este processo é realizado em comunidade, no qual o educador assume um papel fundamental na criação de desafios intelectuais e estimulação do pensamento da criança. De modo a analisar o percurso da formanda ao nível das suas competências profissionais, mostra-se crucial fazer referência ao educador enquanto co-construtor do seu saber profissional, assumindo-se como investigador da sua ação, sendo reconhecido como um profissional crítico e reflexivo, sendo que o seu conhecimento é evolutivo, estando aberto à mudança. Importa salientar que o presente relatório integra as valências de creche e de pré-escolar, uma vez que o estágio foi realizado em ambos os contextos, nomeadamente numa sala de 1 ano e numa sala com crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Palavras-Chave: Creche; Competências Profissionais; Investigação-Ação; Pré-Escolar

ABSTRACT

The following paper reflects the academic journey of the graduate student, thus leaning on the approaches that were developed throughout the internship year, namely observation, planning, action, evaluation and reflection, regarding the action-research methodology, articulating these with the theoretical and legal frameworks that supported the student's action. The report relies on the child's image as a capable and competent being, thus making it necessary to be respected and incorporated in to the social, cultural and educational processes. Moreover, the child is seen as an active intervenient on its own learning process and knowledge construction. Thus, it takes on a constructionist and social constructionist view, in the way that, besides the individual learning, this process takes place in a community, in which the teacher has a crucial role in providing intellectual challenges and in stimulating the child's thinking. In order to analyze the development of the graduate student's professional skills, it is necessary to consider the teacher as a co-constructor of its professional knowledge, being the investigator of its own action, and being recognized as a critical and reflexive professional. Its knowledge evolves and is open to change. It's important to point out that this paper includes the aspects of daycare and pre-school, as the internship took place in both contexts, more specifically, in a classroom of one-year-old children and one classroom of children between 3 and 6 years old.

Key-words: Daycare; Professional Skills, Action-Research; Pre-School

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. IMAGEM DE CRIANÇA E O SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM	3
1.2. EDUCADOR E O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	7
1.3. PERSPETIVAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	10
2. CARATERIZAÇÃO GERAL DAS INSTITUIÇÕES DE ESTÁGIO	19
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO	25
4. REFLEXÃO FINAL	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXOS	59

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos tipo A

Anexo A1 – Exemplo de uma Planificação de Creche

Anexo A2 – Exemplo de uma Planificação de Pré-escolar

Anexo A3 – Grelha de Avaliação reguladora

Anexo A4 – Grelha de Avaliação final

Anexo A5 – Exemplo de uma Narrativa Reflexiva Individual

Anexos tipo B

Anexo B1 – Organograma Infantil Monfortinhos de Real

Anexo B2 – Registos Fotográficos

Anexo B3 – Inquérito realizado aos pais em creche

Anexo B4 – Planificações Semanais

Anexo B5 – Trabalho de Ciências – Oxidação da Fruta

Anexo B6 – Powerpoint da Apresentação em Viana do Castelo

Anexo B7 – Bilhete informativo para os pais

Anexo B8 – Artigo de Matemática

Anexo B9 – Convite para a Exposição do Projeto

Anexo B10 – Feedbacks da Família e Comunidade

Anexo B11 – Feedbacks das Crianças

Anexo B12 – Narrativas Reflexivas Individuais

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada foi solicitada a realização de um relatório, tendo este como fim a descrição e reflexão acerca do estágio realizado nas valências de creche e pré-escolar e sobre o processo de desenvolvimento da mestranda ao longo do ano.

De forma a contextualizar o presente relatório torna-se pertinente fazer referência às instituições de estágio que a formanda integrou, sendo que a primeira valência na qual a mestranda estagiou foi a creche, mais especificamente na instituição Infantário Monfortinhos de Real, na Maia, enquanto que o estágio na valência de pré-escolar decorreu no Jardim de Infância Aurélia de Sousa, no Porto. Fazendo referência ao tempo de estágio realizado, este perfeitamente um total de 300 horas, 135 horas na primeira valência mencionada e 165 horas na seguinte.

Focando agora a atenção na estrutura do relatório, importa mencionar que este é constituído por quatro capítulos, todos estes complementares entre si. Referindo o primeiro capítulo, o enquadramento teórico e legal, importa salientar que este apresenta os vários referenciais teóricos e legais sustentadores da prática da formanda. Por sua vez, o segundo capítulo diz respeito à caracterização geral das instituições de estágio, sendo que ao longo deste são referidos aspetos como a localização, o espaço, os projetos educativo do agrupamento e curricular de sala, as ligações à comunidade, a dinâmica da equipa educativa, bem como aspetos mais relativos às salas onde a formanda estagiou, sendo realizada uma breve caracterização do espaço, materiais e tempo, e do grupo de crianças. Fazendo referência ao capítulo seguinte, este encontra-se relacionado com a descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, bem como a apresentação de eventuais propostas de transformação. Ao longo deste capítulo pretende-se também evidenciar a evolução da formanda ao nível das suas competências profissionais e desenvolvimento de competências. Por fim, o quarto capítulo incide numa reflexão final que funciona como uma síntese integrada de todo o percurso de formação da mestranda, evidenciando as potencialidades e constrangimentos deste, bem como futuras possibilidades de desenvolvimento.

É de mencionar que o presente relatório encontra-se redigido ao abrigo da Resolução do Conselho de Ministros nº 8/2011 de 25 de Janeiro, referente ao Novo Acordo Ortográfico.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Neste primeiro capítulo, apresentam-se os referenciais teóricos e legais que sustentaram a ação da mestrandia. Contudo, e citando Oliveira-Formosinho, “o que se deseja é que a teoria inspire as práticas e não que dite as práticas. Deseja-se uma prática sustentada na teoria e não uma prática derivada diretamente da teoria” (2007a, p. 63). Importa referir que o enquadramento realizado ao longo desta abordagem diz respeito às valências de creche e pré-escolar.

1.1. IMAGEM DE CRIANÇA E O SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Uma vez que “a pedagogia tem-se transformado consoante o significado que se tem atribuído à infância e à criança” (Mendonça, 1997, p. 23), importa referir a concepção da imagem de criança que a formanda detém, a qual encara esta enquanto ser com capacidades e competências próprias, inteligente e capaz, curioso e observador (Vasconcelos, 1997). Deste modo, a criança não é uma tábua rasa, nem uma folha em branco, como definem as pedagogias transmissivas, as quais acreditam que a sua atividade se limita à memorização dos conteúdos e respetiva reprodução de forma fiel, evitando os erros e corrigindo os que não consegue evitar (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). A criança é sim “um ser com competência cognitiva, moral, social, emocional e racional” (Oliveira-Formosinho, 2005, op. cit. Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008b, p. 18) é um ser que possui “características específicas e uma identidade que devem ser entendidas e respeitadas” (Silva, 2009, p. 23).

Focando a atenção na imagem de criança-cidadão, ator social de pleno direito, importa referir que esta concepção é hoje em dia um desafio para que as estruturas políticas e sociais sofram alterações, bem como as várias instituições e a cultura da sociedade, de modo a garantir a inclusão social de todas as crianças, aceitando a voz destas enquanto participantes (Sarmiento, 1999, op. cit. Vasconcelos, d’Orey, Homem & Cabral, 2003). Desta forma, estas são vistas enquanto “possuidoras de vozes próprias que devem ser consideradas nas decisões a serem tomadas” (Cruz, 2008, p. 78). Esta imagem relaciona-se, portanto, com a crença na competência da criança para participar na vida social de forma ativa. Deste modo, a criança apresenta-se como um ser com capacidade de pensamento e ação reflexiva, sendo fundamental encará-la como participante e colaboradora nos vários processos sociais, educativos, culturais e familiares.

Assim sendo, a criança é parte integrante de um contexto, de uma cultura, de um país e de uma família, não perdendo, contudo, a sua forma genuína, enquanto ser único e singular. Fazendo uma retrospectiva da abordagem efetuada até agora, esta imagem assenta na conceção da criança enquanto ser que experimenta, expressa, sente, compreende, pensa, inicia o sentimento de si próprio enquanto sujeito com direitos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Remetendo para a imagem de “criança como ativa e com iniciativa [...] como interativa e construtora de conhecimento [...] como investigadora” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008b, p. 17), é possível, então, frisar que a criança aprende de forma ativa e através da ação, sendo que esta aprendizagem é resultante de uma construção pessoal, na qual intervém a criança e os agentes culturais. Citando Oliveira-Formosinho, a aprendizagem ativa é a “aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo” (2006, p. 56), atribuindo-lhe sentido, sendo importante que esta experimentação parta da sua iniciativa. Assim sendo, o educador deverá privilegiar a experiência direta da criança, de modo a que esta se aproprie dos elementos do seu meio, bem como é crucial que reconheça a importância do aprender fazendo. Desta forma, o educador deverá ter em consideração o ambiente educativo que proporciona, sendo necessário “criar ambientes responsivos e desafiantes onde a criança é vista como sujeito de aprendizagem e não objeto respondente” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 42).

Uma vez que a criança que se encontra em idade de creche e de pré-escolar sente a necessidade de conhecer e significar o mundo, abordagem esta que deve existir e ser respeitada, importa mencionar que esta ação por parte da criança se reveste de uma componente sensoriomotora significativa, dado que a criança aprende explorando, através da ação, aprende fazendo, experimentando, manuseando. Citando Post e Hohmann, “*sensório* refere-se ao modo como os bebés e as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos; *motor* refere-se ao modo como aprendem através da ação física” (2007, p. 23). Assim sendo, é possível afirmar-se que as crianças conhecem-se a si e ao mundo através da sua ação e dos sentidos. As crianças mais novas aprendem o que é um objeto a partir da exploração, sendo que descobrem a natureza física dos objetos, agindo sobre eles, apropriando-se das noções de gosto, forma, textura e tamanho (Kamii, 2003). Importa ainda salientar que as crianças para além da descoberta das características dos objetos começam a compreender como “funcionam”, tal como se mostram interessadas em combiná-los. Como afirmam Hohmann, Banet e Weikart, “à medida que manipulam, transformam e combinam materiais, as crianças descobrem as relações entre os objetos e entre as ações e os acontecimentos” (1984, p. 183). Neste sentido, é necessário que as crianças tenham acesso aos materiais, que os possam explorar livremente e que lhes seja

dado tempo para tal, sendo que estes se assumem como elementos essenciais do processo de descoberta (Hohmann, Banet & Weikart, 1984).

Desta forma, é possível fazer uma associação entre a aprendizagem ativa e o construtivismo, sendo que este é uma teoria acerca da aprendizagem. Citando Kamii, a criança, “constrói os objetos e aprende o que lhes acontece quando os empurra, os puxa, os agita e os deixa cair” (2003, p. 39). Assim sendo, a criança é construtora dos seus conhecimentos, sendo agente ativa no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, é necessário que os educadores permitam que as crianças levantem as suas próprias questões, criem as suas próprias hipóteses, enquanto possibilidades, sendo que os “erros” não devem ser minimizados, dado que estes enriquecem as concepções dos indivíduos, e as testem, visto que esta teoria defende que a construção da aprendizagem é encarada como um processo de construção interpretativo por parte das crianças, em interação com o mundo físico e social (Fosnot, 2007). Uma vez que este processo se assume como interpretativo, importa mencionar que, apesar do pensamento individual de cada sujeito ir ao encontro de ideias aceites culturalmente, este tem uma estrutura dinâmica e passível de transformação (ibidem). Frisando esta ideia e, citando Fosnot, o processo de construção é adaptativo, sendo necessária a auto-organização culminando, assim, “na dinâmica de interpretações, transformações e construções individuais” (2007, p. 45). Deste modo, mostra-se possível afirmar que a aprendizagem das crianças evolui, à medida que estas vão desenvolvendo estruturas, nas quais os conceitos anteriormente adquiridos são anulados ou reorganizados, sendo que quando recebem nova informação interpretam isso com o que já sabem. Desta forma, as experiências e os conhecimentos prévios são fundamentais, pelo que aprender significativamente requer a construção de um significado pessoal para um objeto de conhecimento, não sendo um processo de acumulação de conhecimento, mas sim de integração, modificação, estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuímos, dotados de uma certa estrutura e organização que varia a cada aprendizagem realizada (Solé & Coll, 1998).

Contudo, importa salientar o construtivismo de um ponto de vista mais social, sendo este o socioconstrutivismo, que mantém as raízes construtivistas mas processa-se em interação e colaboração, onde o outro tem um papel altamente significativo, pois a criança não constrói conhecimento de forma descontextualizada e apenas sozinha. Nas palavras de Vasconcelos “a abordagem do tipo socioconstrutivista considera que o conhecimento é gerado a partir da prática social e é cultural e historicamente enquadrado” (1997, p. 37). Reforçando esta ideia importa salientar que é na relação “entre educação e a cultura, na mediação e na escuta da criança, que os processos educativos incorporam as ações livres e espontâneas das crianças, criando espaços para uma educação socioconstrutivista” (Pinazza & Kishimoto, 2008, p. 7)

Deste modo, a construção de conhecimento realizada pela criança para além de ser feita de forma individualizada, tem também uma forte componente colaborativa. O apoio do educador de infância é fulcral, podendo ser realizado de diversas formas. Focando a nossa atenção sobre uma destas, importa referir a importância da atuação na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) da criança, preconizada por Vygotsky (1978), citado por Vasconcelos (1997), que a define como “*a distância entre o nível real de desenvolvimento tal como foi determinado por uma resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto*” (p. 35). Pode-se então definir como o local onde os conceitos da criança se encontram com a lógica do raciocínio adulto (Fosnot, 2007). Desta forma, a importância da ocorrência da aprendizagem num contexto social é uma vez mais destacada, sendo que o crescimento e desenvolvimento da criança é “*uma responsabilidade coletiva*” (Vygotsky, 1962, op. cit. Vasconcelos, 1997, p. 36). As funções psicológicas são então desenvolvidas na ZDP da criança por meio de interatividade entre a criança e os outros, sendo que os agentes sociais e as suas peculiaridades são bastante importantes no processo de mediação (Alvarez & Del Río, 1996). Assim sendo, “as crianças precisam dos adultos [...] para irem criando zonas de desenvolvimento próximo à medida que se desenvolvem e aprendem” (Spodek, 2010, p. 39). No entanto, importa mencionar que a interação adulto-criança(s) não acontece apenas nas situações de atividades propostas pelo adulto, ocorre também nas restantes rotinas diárias, igualmente pedagógicas, nas quais o educador cria “situações que desafiem o pensamento atual da criança” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 71), provocando o conflito cognitivo desta, atuando assim na ZDP da criança, estimulando o pensamento desta, de modo a aliviar a tensão que existe entre aquilo que a criança conhece e aquilo que está prestes a conhecer. Aliada a este conceito surge a noção de *scaffolding*, introduzida por Bruner (1976) significando esta “colocar andaimes”. Este conceito torna claro um dos papéis do educador enquanto sujeito ativo no desenvolvimento das competências das crianças, de modo a atingir níveis mais elevados. Apesar do adulto “amparar as tentativas da criança” (1976, op. cit. Vasconcelos, 1997, p. 37), não significa que este não coloque desafios à criança. Citando uma vez mais Vasconcelos “o processo de *scaffolding* mantém intacta a dificuldade da tarefa, mas o papel da criança é simplificado através da intervenção do adulto” (1997, p. 37).

1.2. EDUCADOR E O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Fazendo uma retrospectiva da abordagem efetuada até este ponto torna-se fundamental frisar a importância do educador e o seu papel enquanto sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem e de “(re)construtor do seu conhecimento prático pedagógico” (Gonçalves, 2006, p. 17). Deste modo, mostra-se fulcral destacar o processo de investigação-ação que tem como finalidade apoiar os educadores a lidarem com os desafios e problemas da prática e a adotarem as inovações de forma refletida (Altrichter, Posch & Somekh, 1996, op. cit. Máximo-Esteves, 2008). Os educadores “não só contribuem para melhorar o trabalho nas suas escolas, mas também ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efetuam” (Altrichter, Posch & Somekh, 1996, op. cit. Máximo-Esteves, 2008, p. 18). Assim sendo, é possível afirmar que a investigação e a ação são processos indissociáveis, uma vez que a prática educativa é reconhecida enquanto ponto de partida, pelo que o processo investigação-ação, no âmbito da educação, tem como principal objetivo procurar soluções para problemas de cariz prático, de modo a melhorar a sua ação e as oportunidades de aprendizagem das crianças (Máximo-Esteves, 2008). Como afirma Gonçalves, “a investigação tem uma finalidade que é a de contribuir para o melhoramento da prática” (2006, p. 19). Desta forma, o educador assume-se como investigador da sua ação, sendo reconhecido como um profissional crítico e reflexivo, sendo que o seu conhecimento é evolutivo, estando aberto à mudança. Deste ponto de vista, os profissionais assumem-se como atores centrais “quando desenvolvem a necessidade de refletir sobre a própria prática, isto é, de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar inovando e construindo conhecimento praxiológico” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 9). Seguindo esta linha de pensamento, a investigação pressupõe a mudança e “cada processo de mudança tem de ser estudado na sua singularidade, pois a mudança não deve ser apenas adotada exigindo uma adaptação” (Miles e Lake, 1967, op. cit. Lopes da Silva, 1996, p. 30).

Destacando ainda o papel do educador, importa salientar alguns processos fundamentais ao longo da sua prática, sendo estes a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão, sendo estes inerentes à investigação-ação. Focando a atenção na observação, o educador enquanto observador cuidadoso deverá estar atento a todos os sinais que a criança evidencie, nomeadamente as expressões, os movimentos, as manifestações corporais e verbais, bem como as atitudes, de modo a agir de forma responsiva relativamente aos interesses e às necessidades das crianças, valorizando as ações das mesmas. Através da observação atenta do educador, a criança desenvolve uma relação de confiança com o adulto responsivo. Este processo implica que o adulto considere as peculiaridades das crianças, como as suas competências, níveis de

desenvolvimento, interesses e necessidades, sendo esta observação realizada ao nível do grande grupo, mas também individual. Através deste processo o educador tem a possibilidade de compreender a criança, recolhendo informações acerca do que esta “faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustem a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 59). A observação define-se, assim, como “um processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e dos outros” (Trindade, 2007, p. 39). No entanto, a observação não é suficiente, sendo que a escuta das vozes das crianças é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pelo que este se mostra uma “forma de melhor as conhecer e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competência e direitos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008b, p. 27).

A observação, realizada de forma intencional, tem em vista a “planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (DL nº 241/2001, p. 5573), caracterizando-se, portanto como processos inseparáveis. A planificação “trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de ação” (Zabalza, 1992, p. 47). Deste modo, a planificação é um instrumento fundamental de gestão e orientação, pelo que o educador “planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças [...] e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (DL nº 241/2001, p. 5573), sendo que planificar de acordo com as observações realizadas permite ao educador propiciar um ambiente estimulante e motivador, promovendo ainda aprendizagens significativas para a criança (ME, 1997). O educador deve, portanto, ter “em conta [...] os conhecimentos e competências [das] crianças” (DL nº 241/2001, p. 5573), de modo a que estas não realizem atividades constantes com o mesmo grau de dificuldade e exigência, planificando “situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança” (ME, 1997, p. 26). Importa nomear as várias fases que este processo comporta, sendo estas “a avaliação das necessidades, análise da situação e estabelecimento de prioridades; seleção de objetivos; seleção e organização dos conteúdos; definição de estratégias; plano de avaliação” (Diogo, 2010, p. 65).

Fazendo agora referência a outro processo, igualmente significativo, importa mencionar a avaliação, pelo que o educador “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente, [...] o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (DL nº 241/2001, p. 5573), utilizando a avaliação como elemento regulador da qualidade do seu desempenho, da aprendizagem e da sua própria formação enquanto profissional (DL nº

240/2001). Aparece, portanto, inerente a este processo, a reflexão, paralela também aos anteriormente referidos, mostrando-se fundamental, na medida em que desenvolve novas formas de pensar, de agir, de compreender, de resolver problemas que surjam aquando da prática, permitindo ao educador desenvolver as suas competências profissionais. Citando Oliveira-Formosinho, “ser profissional reflexivo é [...] fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação” (2007, op. cit. Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, pp. 7-8). Nas palavras de John Dewey “reflexão é [...] uma forma especializada de pensar [...] e ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (1933, op. cit. Alarcão, 1996, p. 175), implicando uma exploração e análise ativa, voluntária, rigorosa e persistente daquilo que praticamos e em que sustentamos a nossa prática (Alarcão, 1996). Deste modo, é possível afirmar que a reflexão se encontra ligada ao processo de investigação-ação abordado anteriormente, sendo que o educador se deve envolver “em situações de indagação e crítica transformadora e sistemática da realidade pedagógica” (Gonçalves, 2006, p. 25). Assim, através de uma atitude reflexiva o educador deverá considerar a sua ação em várias dimensões, sendo estas a “profissional, social e ética”, “de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, “de participação na escola e de relação com a comunidade” e, por fim, “de desenvolvimento profissional ao longo da vida” (DL nº 240/2001). Com afirma o Decreto-Lei nº 240/2001, o educador “desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida”.

Uma vez referidos os processos formativos desenvolvidos pela mestranda, mostra-se fundamental fazer referência aos quadros orientadores em que esta se apoiou ao longo do estágio. Na ausência de um referencial nacional avaliativo relativamente à valência de creche, as experiências-chave definidas pelo modelo HighScope (Post & Hohmann, 2011) foram o suporte da mestranda, pelo que estas serão mencionadas num outro tópico deste capítulo. No que diz respeito ao pré-escolar, a formanda apoiou-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (ME, 1997) para realizar processos de observação e avaliação. Estas devem ser vistas de forma articulada, uma vez que a construção do saber realiza-se de forma integrada, sendo estas áreas transversais. É possível, então, enumerar as áreas presentes nas OCEPE, sendo uma destas a área de Formação Pessoal e Social que “deverá favorecer [...] a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (ME, 1997, p. 51). Por sua vez, a área de Expressão e Comunicação “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (ME, 1997, p. 56). Esta subdivide-se em vários domínios, sendo estes o domínio da expressão motora, dramática, plástica e musical, o domínio

da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática. Por fim, temos a área de Conhecimento do Mundo que engloba as oportunidades de interação com novas situações, onde a criança realiza descobertas e explora o mundo, indo ao encontro da sua curiosidade natural de compreender e dar sentido ao que a rodeia (ME, 1997).

1.3. PERSPETIVAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

As perspetivas pedagógicas são um dos instrumentos imprescindíveis do educador de infância, uma vez que estes medeiam a teoria e a prática, de forma a sustentar a prática do mesmo, apoiando-o na procura de um quotidiano com intencionalidade educativa. Citando Formosinho, “o conceito de modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada” (2007, p. 10).

Importa, portanto, mencionar um dos modelos que sustentaram a prática da formanda, sendo este a abordagem HighScope. Esta pedagogia preconiza a sua ação nas valências de creche e pré-escolar, sendo preponderante referir ambas, visto que a mestranda estagiou nos dois contextos. De modo a dar início à reflexão acerca do currículo HighScope, é possível afirmar-se que este se rege por cinco princípios básicos, integrantes na “roda da aprendizagem”, sendo estes a aprendizagem ativa, a interação adulto-criança, o ambiente físico/de aprendizagem, os horários e rotinas/rotina diária e, por fim, a observação da criança (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011). Embora as designações sejam diferenciadas, os princípios são bastante semelhantes, pelo que a formanda os irá abordar de uma forma integrada, tendo em consideração algumas diferenças que deverão ser referidas.

Começando pelo primeiro componente mencionado, importa salientar que “desde o nascimento os bebés e crianças aprendem ativamente” (Post & Hohmann, 2011, p. 11), através das experiências diretas, retirando destas um significado, que as ajudará a dar sentido ao mundo que as rodeia (Hohmann & Weikart, 2011). Esta aprendizagem é realizada através de “todo o corpo e todos os sentidos” das crianças (Post & Hohmann, 2011, p. 22). Para além disto, “a aprendizagem é vista como uma experiência social envolvendo interações significativas entre crianças e adultos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22). Desta forma, é possível afirmar que o educador possui um papel preponderante na aprendizagem que as crianças constroem, sendo necessário que estes observem e interajam com as crianças para compreenderem como estas

pensam e raciocinam, bem como devem colocar desafios (Hohmann & Weikart, 2011). Torna-se possível, então, afirmar que “a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 6), pelo que frisa a importância da relação entre estes intervenientes.

Desta forma, importa refletir acerca deste segundo princípio. As interações que se processam entre o adulto e a(s) criança(s), devem-se verificar ao longo dos vários momentos do dia e não apenas em situação de atividades propostas pelo adulto. Deste modo, o clima criado dentro da sala deverá corresponder a um clima de apoio e confiança (Hohmann & Weikart, 2011), no qual os adultos e as crianças partilham o controlo sobre o processo ensino-aprendizagem, sendo fundamental para “que as crianças se sintam livres para levarem a cabo as suas ideias, bem como experimentarem” (Post & Hohmann, 2011, p. 73). Note-se que para a criação deste clima de apoio é necessário ter em atenção as capacidades, competências, interesses e necessidades das crianças, pelo que o adulto de confiança, como se refere este modelo relativamente ao educador, deverá reconhecer, apoiar, aceitar e encorajar as intenções das crianças, responder às suas necessidades, dar tempo às crianças para interagirem e responderem à sua maneira, e escutá-las (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011). Assim sendo, é possível afirmar-se que esta interação positiva e cooperante promove “o desenvolvimento da confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 65) que proporcionam a base para a socialização. De uma maneira geral, é neste clima apoiante que a criança desenvolve a “autonomia, a capacidade para a independência, a exploração e as ligações afetivas e sociais. [...] A criança vai-se criando como um ser social simultaneamente autónomo e dependente, autónomo e em relação com os outros” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 76).

Focando agora a atenção num outro princípio basilar, o ambiente de aprendizagem, importa salientar que o espaço deverá ser planeado e equipado “de forma a que a aprendizagem ativa seja efetuada” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 161), para além de que deve “proporcionar às crianças conforto e bem-estar” (Post & Hohmann, 2011, p. 100), tal como deverá ser promotor de oportunidades de aprendizagem. Deste modo a organização da sala deverá ter em consideração a faixa etária das crianças, tal como as suas necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento. A disposição da sala deverá conferir autonomia à criança, pelo que os materiais devem-se encontrar acessíveis à mesma, bem como a sua arrumação deve ser efetuada em locais fixos, para que as crianças desenvolvam sentido de controlo no seu próprio ambiente e possam encontrar os materiais que necessitam, promovendo práticas de arrumo aquando da devolução dos mesmos ao local de origem. Desta forma, mostra-se essencial refletir acerca dos materiais disponibilizados numa sala de atividades de bebés e crianças, sendo que estes, para além de acessíveis, devem

possuir uma componente sensorial e versátil. Fazendo referência a esta última característica e, citando Post e Hohmann, são objetos “cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma ação ou um objetivo, pelo contrário, podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras” (2011, p. 115). Assim sendo, permite que as crianças explorem os materiais de forma singular e significativa, de acordo com as suas competências individuais.

Fazendo uma referência mais específica relativamente ao espaço é de mencionar, que este se deve encontrar dividido em áreas de interesse específicas, consistentes com os interesses das crianças, sendo que estas devem estar bem definidas para encorajar diferentes tipos de atividades. Para além disso, a organização do espaço deverá possibilitar a movimentação livre de umas áreas para as outras, caracterizando-se pela permeabilidade. Citando Oliveira-Formosinho, uma sala de atividades deve possuir um “espaço que permita trabalho conjunto em todas as áreas” (2007a, p. 66). Neste sentido, o espaço educativo deve-se caracterizar pela flexibilidade, permitindo a “utilização múltipla” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 173), mas também pela consistência e permanência do espaço, uma vez que estas características “permitem que a criança possa antecipar onde quer ter uma atividade e o que fazer com os materiais que lá se encontram” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 165), bem como propicia um “quotidiano ordenado em que a criança possa ser autónoma e cooperativa” (Oliveira-Formosinho & Freire de Andrade, 2011, p. 12). Contudo, o espaço requer mudanças ao longo do ano, pelo que as crianças devem ser envolvidas nestas tarefas, de forma a conceder-lhes “um sentido de controlo sobre o mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 173). Posto isto, o educador terá que desenvolver uma “reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais” (ME, 1997, p. 38), de forma a proporcionar às crianças um ambiente de aprendizagem rico e agradável, de modo a que estas se sintam seguras e capazes de desenvolver as suas competências.

Fazendo agora uma abordagem ao nível da rotina e respetiva organização do tempo, torna-se fundamental considerar que “criar uma rotina diária é fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p.69). Toda a dinamização do tempo pressupõe todas as rotinas enquanto pedagógicas e o estabelecimento de “condições estruturais para a criança ser independente, ativa, autónoma, facilitando, assim, ao educador uma utilização cooperativa do poder” (Portugal, 2000, p. 70), na medida em que as decisões são tomadas em consonância com o grupo e uma vez que “esta gestão do tempo, embora pensada pelo adulto, tem de ser progressivamente co-construída pela criança” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 69).

A organização temporal deve-se caracterizar pela flexibilidade, de forma a favorecer os ritmos e necessidade de cada um, e pela consistência, para que as crianças antecipem o que vai acontecer, de modo a sentirem-se seguras, confiantes, promovendo, ainda, a autonomia (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011). Assim, desta forma, as crianças ganham um sentido de continuidade e de controlo (Post & Hohmann, 2011), sendo que integram uma “sequência de acontecimentos que [...] podem seguir e compreender” (Hohmann & Weikert, 2011, p. 224). Como se encontra definido nas OCEPE, apesar de o tempo educativo ter, de uma forma geral, “uma distribuição flexível”, este corresponde “a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (ME, 1997, p. 40), pelo que “quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes” (Post & Hohmann, 2011, p. 195). Um outro aspeto preponderante na dinamização do tempo é a diversidade de períodos de aprendizagem pela ação, os quais devem permitir várias experiências e diferentes tipos de interação (Hohmann & Weikart, 2011).

Por fim, a última componente da roda da aprendizagem da abordagem HighScope, torna relevante a importância da observação e avaliação das crianças, pelo que “o conhecimento individualizado das crianças molda, não só as interações que os educadores de infância têm com as crianças e os pais, como também o ambiente físico e os horários e rotinas” (Post & Hohmann, 2011, p. 15). Assim, torna-se fulcral fazer referência às experiências-chave que esta perspetiva preconiza enquanto quadro de referência ao longo de processos como a observação e avaliação, pelo que se apresentam como uma fonte curricular (Oliveira-Formosinho, 2007a) e proporcionam ao educador um quadro daquilo que as crianças mais novas fazem e do conhecimento e capacidades que emergem a partir das suas ações (Post & Hohmann, 2011). Apesar de o modelo HighScope considerar as experiências-chave em ambas as valências, a formanda apenas se apoiou nestas ao longo da sua prática na valência de creche. Deste modo, estas permitem ao educador compreender a ação da criança, reconhecer e apoiar as suas competências, bem como focalizar as suas observações.

As experiências-chave para creche encontram-se organizadas em nove áreas, sendo estas o sentido de si próprio, segundo o qual as crianças “começam gradualmente a compreender que existem como um ser individual e separado dos outros”; as relações sociais que permitem às crianças mais novas aprender “como os seres humanos agem” e se relacionam uns com os outros; a representação criativa que pressupõe a utilização de “ações e materiais para mostrar ou representar algo que sabe sobre o mundo”; o movimento que se encontra diretamente ligado com o facto de a criança “controlar os seus movimentos, comunicar através da linguagem do gesto e

da ação, manipular objetos com facilidade e, de deslocar-se de um sítio para outro”; a música, sendo que preconiza a exploração da “música com o seu corpo e a sua voz, [expandindo] a consciência sensorial do som e do ritmo”; a comunicação e linguagem, pelo que as crianças “comunicam [...] através de sistemas cada vez mais complexos de choro, movimentos, gestos e sons”; aprender sobre o mundo físico através da exploração de objetos “para descobrir o que são e o que fazem”; a noção precoce da quantidade e de número, através do “experimentar mais, a correspondência de um-para-um e exploração do número de coisas”; o espaço, segundo o qual as crianças “ganham consciência corporal direto do espaço”; e, por fim, o tempo, em que as crianças “aprendem a antecipar acontecimentos imediatos a partir de indícios externos” (Post & Hohmann, 2011, pp. 38-51). Contudo, as experiências-chave não podem aparecer independentes umas das outras, visto que “estão inter-relacionadas e devem-se integrar em toda a verdadeira atividade de aprendizagem” (Hohmann, Banet & Weikart, 1984, p. 18).

Ao falar de HighScope torna-se imprescindível referir as parcerias realizadas entre pais e educadores que assentam na troca de informação entre ambos, de modo a proporcionar consistência entre as práticas educativas dos vários contextos, bem como entre as experiências vivenciadas pela criança. Segundo Post e Hohmann, “estas parcerias caracterizam-se pela confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças” (2011, p. 327).

Fazendo uma retrospectiva acerca do modelo curricular HighScope, este preconiza que se deve permitir “à criança maior ação, maior iniciativa e maior decisão” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 59), sendo que a autonomia pressupõe que a criança desenvolva “um sentido de identidade própria enquanto pessoa autónoma e independente, com capacidade para efetuar escolhas e tomar decisões” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 66).

Dando continuidade à abordagem acerca das perspetivas pedagógicas que sustentam a ação da mestrandia, importa mencionar a perspetiva de Reggio Emilia, sendo que esta se caracteriza como uma “pedagogia das relações”, na qual famílias, comunidade e educadores trabalham em cooperação (Lino, 2007). Deste modo, e segundo Lino (2007), “a ênfase não é colocada na criança individual, mas na criança situada numa rede de relações e interações com as outras crianças, os [educadores], com os pais, com a sua própria história e com o contexto social e cultural envolvente” (p. 102). Estes intervenientes vivem num meio social repleto de significados, pelo que são “definidos culturalmente” (Lino, 2007, p. 97). Deste modo, esta pedagogia permite que a criança cresça num meio plural, o qual se caracteriza pela interação, comunicação e colaboração (Lino, 2007), onde os conhecimentos gerados a partir destas interações se denominam como fontes recíprocas de informação e recursos. O desenvolvimento

da experiência educativa deste modelo tem como ponto de partida “o trabalho em equipa com o propósito de compreender e conhecer as crianças, as suas necessidades e os seus interesses” (Lino, 2007, p. 95) sendo, portanto, fundamental que se realize uma escuta ativa da criança, sendo este processo proactivo, no qual os agentes educativos devem ouvir e interpretar, de forma a devolver uma resposta à criança.

De modo a dar continuidade à abordagem das abordagens pedagógicas basilares da ação da formanda, importa focar uma pedagogia que vai ao encontro das anteriormente referidas, a Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Fazendo referência aos princípios fundamentais desta prática, e citando Oliveira-Formosinho e Lino (2008), “observar, escutar, negociar com a(s) criança(s) a ação educativa representa um desafio para a inovação em pedagogia e para a investigação acerca dos contextos de vida da criança, do que lá experienciam, do que pensam e sentem em espaços onde passam tanto tempo da sua vida” (p. 70). Neste sentido, vamos ao encontro da diferenciação pedagógica, uma vez que se tenta “encontrar uma base para desenvolver um fazer e um pensar pedagógico, que foge à «fatalidade» de educar todos como se fossem um só” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 33), assumindo a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem, encontrando modos alternativos de organizar o grupo (Oliveira-Formosinho, 2007b).

Focando a atenção no papel da criança, esta pedagogia concebe esta enquanto sujeito “com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica numa atividade compartilhada” (Oliveira-Formosinho, 2007, op. cit. Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a, p. 33). Neste sentido, o educador deverá providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes, se sintam com poder e onde possam refletir acerca dessas experiências. Comumente com as outras pedagogias, a pedagogia-em-participação acredita que “experimentar, refletir, comunicar ao longo desta jornada de aprendizagem permite a construção de significados a respeito do mundo e permite criar possibilidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 37).

Em modo de conclusão, “para desenvolver a Pedagogia-em-Participação como um processo de escuta sensível, torna-se necessário pensar as diversas dimensões da pedagogia” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 43), estando estas relacionadas com o espaço, materiais e rotinas, a organização dos grupos, as relações e interações, os processos de observação, planificação e avaliação, as atividades e os projetos desenvolvidos e o envolvimento da família e comunidade (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Uma vez que as duas últimas perspetivas pedagógicas mencionadas integram a metodologia do trabalho de projeto como proposta pedagógica a desenvolver, importa fazer referência a este.

Embora possa ser desenvolvida na creche, de uma forma mais simplificada, a formanda em parceria com o seu par pedagógico realizou uma abordagem desta metodologia apenas na valência de pré-escolar. Começando por definir o trabalho de projeto, importa mencionar que este tem origem, geralmente, nas experiências das crianças e nas questões-problema que surgem. Segundo Katz e Chard, “o trabalho de projeto é referido como sendo um tema ou tópico de trabalho” (1997, p. 2), que é frequentemente retirado do mundo próximo da criança, bem como das suas experiências. Contudo, a situação para se tornar rica do ponto de vista educacional deverá “despertar a curiosidade e o interesse [das crianças], incitando a uma atividade de procura. Mas para que tal ocorra é preciso que a mesma situação contenha em si *problematicidade*, isto é, gere incerteza, dúvida, e esta interrogação seja experienciada” pelas crianças como sua (Gâmbua, 2011, p. 56).

Definindo as várias fases do trabalho de projeto, debruçar-mos-emos nas que Teresa Vasconcelos (2012) preconiza, sendo estas a “Definição do Problema”, a “Planificação e Desenvolvimento do Trabalho”, a “Execução” e a “Divulgação/Avaliação”. Numa primeira fase, o educador deverá escutar as crianças, que fazem questões, formulam hipóteses, partilham os saberes que possuem e revelam aquilo que gostariam de conhecer (ibidem). Contudo, o educador tem um papel ativo, sendo que deve colocar desafios às crianças, complexificar as questões das mesmas, ajudar a manter o diálogo e a discussão de ideias, bem como compreender aquilo que se pode atingir (ibidem). Na segunda fase do trabalho de projeto, procede-se com a “elaboração de um mapa concetual, onde se encontra definido o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas, organiza-se o tempo e inventariam-se recursos” (Vasconcelos, 2012, p. 15). No entanto, este é flexível e apresenta múltiplas possibilidades. A fase da execução caracteriza-se pela pesquisa “através de experiências diretas, organizam, selecionam e registam a informação” (Vasconcelos, 2012, p. 16). Nesta fase as informações para além de recolhidas e representadas, são contrastadas com as iniciais, sendo “as teias iniciais [...] reconstruídas em diferentes momentos do processo” (Vasconcelos, 2012, p. 16). Por fim, a última fase também é conhecida como “fase da socialização do saber” (Vasconcelos, 2012, p. 17), uma vez que os saberes e conhecimentos construídos são comunicados aos outros, bem como se expõe “uma sistematização visual do trabalho” (ibidem). Importa salientar que as fases não são apenas sequenciais no tempo, mas entrecruzam-se ao longo de todo o processo de elaboração do projeto (Vasconcelos, 2012). Desta forma, é possível afirmar que “a criança é assim encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas” (Vasconcelos, 2012, p. 18).

Fazendo uma última referência relativamente às perspectivas pedagógicas da infância, importa fazer menção, ao “cesto de tesouros” proposta preconizada por Goldschmied e Jackson (2006), para crianças que se encontram no seu primeiro ano de vida, pelo que a mestranda experimentou a mesma na sala de creche onde estagiou. É de mencionar que esta proposta de jogo “consiste [numa] maneira de assegurar a riqueza das experiências do bebé [num] momento em que o cérebro está pronto para receber, fazer conexões e assim utilizar essas informações” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 114). Este reúne e oferece à criança um conjunto de objetos do quotidiano, de modo a estimularem os seus sentidos. Indo ao encontro da ação sensorial da criança, é concedida, então, à criança a “liberdade para explorar utilizando todos os seus sentidos” (Portugal, 1998, p. 208). Deste modo, mostra-se essencial possuir critérios na escolha dos materiais, sendo que estes devem apelar para a estimulação da integração sensorial (Goldschmied & Jackson, 2006). Assim sendo, devem ser evitados os materiais de plástico, apostando em objetos do uso quotidiano, sendo estes naturais, de madeira, de metal, de borracha, de couro, têxteis, de pele, de papel, de cartão, tal como em objetos confeccionados através de materiais naturais (ibidem). Por outro lado, deve-se ter em conta a versatilidade dos mesmos, de modo a que os objetos não estejam limitados a uma ação ou a um objetivo, mas sim que possam ser utilizados de diferentes formas, bem como possam ser combinados e transformados. E, por fim, outro dos aspetos que se deve ter em consideração na seleção dos objetos encontra-se diretamente relacionado com a segurança dos mesmos. Assim sendo, a escolha de materiais tem de ser refletida e não aleatória, sendo que “um Cesto dos Tesouros deve estar sempre em mutação e em desenvolvimento” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 117).

2. CARATERIZAÇÃO GERAL DAS INSTITUIÇÕES DE ESTÁGIO

O presente capítulo diz respeito à caracterização dos centros de estágio em que a formanda realizou a prática pedagógica supervisionada. Deste modo, importa mencionar que a primeira valência na qual a mestranda estagiou foi a creche, pelo que decorreu na instituição Infantário Monfortinhos de Real, enquanto que o estágio na valência de pré-escolar ocorreu no Jardim de Infância Aurélia de Sousa.

Relativamente à primeira instituição de estágio, é de destacar que esta se situa no concelho da Maia, na freguesia de Vermoim, sendo um estabelecimento privado, que se encontra em funcionamento desde o ano 2005. Apesar de a formanda ter realizado estágio em creche na referida instituição, esta também alberga o pré-escolar. Importa mencionar que a presente instituição se encontra legalizada pelo Ministério da Educação através do alvará nº 154 da DREN, de 23 de dezembro de 2005, bem como pelo Ministério da Segurança Social através do alvará nº 3, de 23 de janeiro de 2006. Esta é coordenada por um elemento que orienta toda a dinâmica da instituição, em parceria com os restantes membros desta, pelo que as decisões tomadas tendem a estar em concordância com as opções da restante equipa educativa. Para este efeito são realizadas reuniões com as educadoras, bem como com as assistentes técnicas. Relativamente à equipa educativa é possível afirmar-se que se encontra subdividida em pessoal docente, nomeadamente sete educadoras, não docente, sendo parte integrante sete assistentes técnicas, bem como auxiliares do serviço de limpeza, portaria e cozinha. Fazendo referência à equipa de profissionais que colaboram com a instituição, importa enumerar os técnicos especializados, sendo estes a psicóloga, a terapeuta da fala, a pediatra e as professoras de música e educação física, pelo que não se encontram a tempo inteiro na instituição (cf. Anexo B1).

Fazendo agora uma breve referência à organização do espaço, importa referir que o infantário é composto por dois andares e pelo espaço exterior. No que se refere ao piso superior, neste encontram-se três salas que servem a valência de creche, uma de 1 ano e as outras duas para as crianças de 2 anos, uma sala para as crianças com 3 anos, três casas de banho e um consultório. Quanto ao piso inferior, neste é possível encontrar-se duas salas, uma para as crianças de 4 anos e uma outra para os 5 anos, três casas de banho, o escritório, o refeitório, também utilizado enquanto polivalente/ginásio, uma cozinha e uma dispensa. Fazendo uma caracterização sucinta das salas de atividades de toda a instituição importa mencionar que estas possuem condições favoráveis para o conforto e bem-estar das crianças, encontrando-se devidamente iluminadas, arejadas e equipadas com materiais e estruturas adequadas à faixa etária das mesmas. Quanto às

instalações sanitárias, estas encontram-se dispostas em locais estratégicos, de modo a conferirem apoio a todas as salas, bem como à equipa educativa, pelo que também se encontram com estruturas e equipamentos adequados e de fácil acesso, consoante a idade das crianças. Um outro espaço que merece relevância é o hall de entrada, sendo que este é privilegiado enquanto divulgador das atividades e projetos a serem desenvolvidos na instituição, bem como os corredores, também encarados como um espaço pedagógico. Por fim, um outro espaço que merece destaque é o exterior, uma vez que este é um facilitador e promotor de aprendizagens. Os espaços exteriores existentes são múltiplos, sendo que se situam tanto no piso superior como no inferior, todos estes de fácil acesso, a partir de portas envidraçadas. Todo o espaço exterior possui diversos materiais, bem como elementos naturais, como é o caso da horta pedagógica.

Fazendo uma referência mais específica relativamente à sala de creche, na qual a formanda estagiou, importa mencionar que esta é de tamanho reduzido (cf. Anexo B2 - Fotografia 1). Todavia, esta é bastante acolhedora e transmitora de segurança, bem como iluminada e arejada. Outro aspeto de relevância é o pavimento ser impermeável, sendo de fácil lavagem, representando uma superfície confortável, característica esta essencial, visto que as crianças desta faixa etária privilegiam bastante este espaço. Esta sala não se encontra dividida em áreas claramente definidas, embora se consiga identificar a área do jogo simbólico, a qual foi integrada numa fase final do estágio da mestranda neste contexto. Apesar da inexistência de áreas definidas, a permeabilidade entre as áreas é notória, pelo que os materiais se encontram dispostos nos mesmos locais, embora a sua exploração e utilização pelas crianças possa ser realizada em qualquer espaço da sala. Dando continuidade à caracterização da sala, é de importante referência os materiais que nesta se encontram disponíveis, sendo estes o quadro de aniversários, expositor de trabalhos e registos realizados pelas crianças, um espelho, uma mesa de fácil acesso, bem como cadeiras adequadas à faixa etária, recipientes contentores de carros, caixas de cheiro, uma manta, estruturas de psicomotricidade, livros, bonecos, caixas com instrumentos, peluches, uma cozinha com vários utensílios, uma cama, cestos de plástico, puzzles, várias peças para empilhar, de construção e de encaixe, cubos de tecido, bolas, uma piscina de bolas, embora esta tenha sido retirada na fase final do estágio da formanda neste contexto, entre outros.

Ao fazer referência à organização da sala de atividade, importa salientar um outro parâmetro de relevância, sendo este o tempo e as rotinas. É possível identificar vários momentos da rotina desta sala, sendo que esta se inicia com o acolhimento, de seguida é realizado o lanche matinal, posteriormente o tempo de jogo livre, segue-se a realização da atividade proposta pelo adulto, depois a atividade de transição, seguidamente o almoço, a hora do sono, sendo que antes e depois desta se realiza a higiene, posteriormente o lanche da tarde, prossegue-se o tempo de jogo livre e,

por fim, o prolongamento. É ainda de salientar que à terça-feira é realizada uma sessão de música, sendo esta de manhã após o tempo de jogo livre.

No que diz respeito às ligações com a comunidade, é de mencionar que o infantário recorre a alguns espaços, sendo estes valiosos recursos para a concretização de atividades e desenvolvimento de projetos, pelo que estes se situam na freguesia de Vermoim, bem como noutras freguesias do concelho da Maia. Deste modo, importa referir os recursos, sendo estes inúmeras instituições de solidariedade, realizando festas relativas às efemérides de modo a angariar fundos para estas. Fazendo uma breve referência à freguesia na qual se situa o estabelecimento educativo, importa mencionar que esta é uma zona eminentemente rural, pelo que se caracteriza por tradições e costumes relacionados com esta característica. Assim sendo, a instituição revela preocupação em manter estes valores vivos, estabelecendo uma relação estreita com os vizinhos mais próximos, possuidores de campos de cultivo. Relacionado com este aspeto importa destacar que o infantário estabelece uma parceria com a Lipor, a qual disponibiliza recursos humanos e materiais. Através destas parcerias, a criança vai adquirindo competências sociais de um modo mais alargado, uma vez que interage com públicos diversificados, não se restringindo ao meio familiar.

Dando continuidade à caracterização do contexto, importa salientar os projetos, tanto o educativo como o curricular. Referindo especificamente o projeto educativo do Infantário Monfortinhos de Real, este tem como temática central os Livros e Histórias do Mundo. Contudo, paralelamente a este, existem outros que surgiram em anos anteriores e ganharam relevância, sendo dada continuidade aos mesmos. Relativamente ao projeto curricular da sala de 1 ano, importa mencionar que este tem como tema central a descoberta do mundo através dos sentidos, pelo que, apesar de se reger pelas linhas orientadoras do projeto educativo, é passível de autonomia, bem como os restantes projetos curriculares da instituição. Deste modo, cada educadora define o seu projeto, consoante as particularidades das crianças a quem se destina.

Assim sendo, importa fazer uma breve caracterização do grupo de crianças da sala de 1 ano, com as quais a formanda interagiu durante o primeiro período de estágio, sendo de mencionar que este é composto por onze crianças, das quais quatro são do sexo feminino e sete do sexo masculino, sendo que as suas idades encontram-se compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses.

Fazendo agora referência ao Jardim de Infância Aurélia de Sousa, importa mencionar que este se situa na freguesia de Bonfim, no concelho do Porto. Ao contrário do Infantário Monfortinhos de Real, este é uma instituição pública, a qual pertence ao Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa, criado em 2012. A Escola-Sede do mesmo situa-se na Escola Secundária Aurélia de

Sousa, na freguesia de Bonfim, pelo que a área abrangente do agrupamento compreende esta freguesia e a de Santo Ildefonso, sendo constituído por sete estabelecimentos educativos. O jardim-de-infância encontra-se em funcionamento desde 1976, funcionando inicialmente como obra social do Ministério da Educação. Apesar de este ser parte integrante de um agrupamento, é orientado internamente por uma coordenadora, a qual assume igualmente o papel de educadora na instituição. Deste modo, importa fazer referência aos recursos humanos da mesma, pelo que se identifica pessoal docente, não docente e técnicos especializados. Quanto ao primeiro, este diz respeito às educadoras, que são, no seu total, quatro. Por sua vez, o pessoal não docente é constituído por onze elementos, dos quais nove são assistentes técnicas e as restantes auxiliares de cozinha. Por fim, os técnicos especializados constituem um total de quatro elementos, três dos quais professores de atividades extracurriculares, nomeadamente, a expressão musical, motora e o inglês e, uma educadora voluntária que orienta atividades na mediateca. Com isto, importa, deste modo, fazer referência à dinâmica da equipa educativa, sendo que se realizam reuniões formais mensalmente entre educadoras, bem como entre a coordenadora e as assistentes técnicas, sendo que estas também ocorrem sempre que assim for necessário.

Dando agora relevância à organização do estabelecimento educativo mencionado, este encontra-se subdividido em dois pisos, o inferior e o superior. Quanto ao primeiro, é possível afirmar-se que este possui quatro salas de atividades, todas elas de pré-escolar, duas para os 3 anos, uma de 4 anos e uma outra que serve as idades dos 3 aos 6 anos de idade. Ainda neste piso encontra-se o hall de entrada, o gabinete da coordenadora da instituição, a sala de reuniões, um espaço que funciona enquanto área de componente de apoio à família durante a manhã, o refeitório, a cozinha, o espaço exterior e cinco instalações sanitárias, três das quais se localizam no interior das salas, e as restantes encontram-se no corredor, uma de apoio à sala dos 3 aos 6 anos e a outra que serve a equipa educativa. No que diz respeito ao piso superior, neste localizam-se os dormitórios para as crianças de 3 anos, duas antigas salas de atividades, de creche e pré-escolar, que agora funcionam como área de componente de apoio à família da parte da tarde, o polivalente, duas salas que servem de espaços de arrumos, uma lavandaria, uma copa, a mediateca, duas instalações sanitárias, uma para as crianças e a outra para os adultos e, por fim, uma varanda de grande dimensão.

Fazendo uma referência mais específica relativamente à sala de atividades do pré-escolar, na qual a mestranda estagiou, importa fazer referência ao espaço, sendo este iluminado, arejado, de grande dimensão e de fácil acesso ao espaço exterior. Importa ainda referir que este se encontra dividido em áreas de interesse, sendo estas a biblioteca, os jogos e construções, a plástica e o jogo simbólico (cf. Anexo B2 – Fotografias 2 à 4). Uma vez realizada uma descrição sucinta

acerca da organização da sala, é também de extrema relevância a enumeração de alguns dos materiais disponíveis na sala, podendo identificar-se um quadro de regras, das responsabilidades, das presenças e dos registos e trabalhos das crianças, mesas e cadeiras, puzzles, jogos de raciocínio, blocos de madeira, legos, livros, uma cozinha com vários utensílios, uma cama, carros de bebés, bonecos, tintas, placard de pintura, entre muitos outros.

Tal como na creche, a organização do tempo também é um aspeto de relevância pelo que importa referir a rotina da sala de pré-escolar, sendo que esta se inicia com o acolhimento e prosseguindo-se com o lanche da manhã, tempo de exterior, a atividade proposta pelo adulto, jogo livre, higiene, almoço, atividade proposta pelo adulto, jogo livre, higiene, lanche da tarde e prolongamento. É ainda de referir que à segunda-feira após o tempo de exterior, as crianças realizam atividades na mediateca.

Dando continuidade à caracterização do contexto, importa mencionar a comunidade enquanto recurso fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Na freguesia de Bonfim podemos encontrar vários monumentos, os quais podem ser uma mais-valia para a realização de atividades ou projetos, tal como mantém vivo o património cultural do contexto onde as crianças estão inseridas. Para além destes, é de referir que a instituição recorre a outros recursos, sendo estes situados na zona do Porto, como é o caso da Câmara Municipal do Porto, a Biblioteca Almeida Garrett, as escolas e jardins-de-infância integrantes do agrupamento, bem como recorrem aos espaços próximos da instituição, como é o caso das ruas circundantes a esta.

Os princípios basilares do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa¹ encontram-se relacionados com a educação integral do aluno, pelo que o tema do mesmo é “Aprender a Ser, Aprender a Fazer e Aprender a Conhecer”. Deste modo, o projeto mencionado concede aos Projetos Curriculares de Sala o enquadramento necessário, pelo que os educadores possuem uma função fundamental enquanto mediadores da gestão destes, conferindo-lhes autenticidade e concordância relativamente ao grupo com o qual interagem.

No que se refere ao grupo de crianças com o qual a mestrandia estagiou no segundo semestre, este é constituído por vinte e quatro crianças, doze das quais do sexo masculino e as restantes do sexo feminino. Quanto às idades das mesmas, estas encontram-se compreendidas entre os 3 e os 6 anos, existindo três crianças com 3 anos, cinco com 4, doze com 5 e quatro com 6 anos de idade.

¹ Apesar do infantário referido integrar o Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa, o projeto orientador pertence ao Agrupamento Augusto Gil, agrupamento anterior ao atual, uma vez que se encontra em vigor até ao ano 2013

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

O presente capítulo visa descrever e analisar algumas das atividades desenvolvidas ao longo do ano nas valências de creche e pré-escolar, bem como os resultados obtidos, apresentando, caso assim se justifique, eventuais propostas de transformação, frisando, de igual forma, a evolução da formanda ao nível das suas competências profissionais.

Os profissionais de educação, neste caso os educadores de infância, necessitam de recorrer a determinados referentes teóricos que orientem e fundamentem a sua ação, de modo a enquadrá-la. Neste sentido, é fundamental que exista uma articulação adequada entre a teoria e a prática, e não uma aplicação da primeira na ação, pelo que o educador deverá mobilizar os vários conhecimentos integrados que possui, contribuindo para a coerência necessária e fulcral entre ambas (Formosinho, 2007). Deste modo, é possível afirmar que estes quadros teóricos orientaram os processos formativos de observação, de planificação da ação, de avaliação e de reflexão da formanda e, ainda, auxiliaram na tomada de decisões relativas à adequação de todos estes processos.

Dando ênfase à observação, processo intencional, diferenciado e diferenciador, importa salientar que a formanda ao longo das suas observações direcionou a sua atenção a cada criança, bem como aos pequenos grupos e ao grande grupo, uma vez que se torna fundamental conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, de modo a compreender de uma forma mais pormenorizada as características das crianças, sendo possível adequar a sua ação a estas (ME, 1997). Fazendo referência acerca da recolha de informação do contexto da criança, tanto o educativo, como o familiar e sociocultural, importa frisar que a mestranda realizou esta recolha através da observação direta, como já mencionado, do diálogo com a educadora, assistente técnica e coordenadora da instituição, bem como através da análise do projeto educativo do agrupamento e do projeto curricular de sala. Para além disto, foram realizados inquéritos aos pais (cf. Anexo B3), no contexto de creche, enquanto no pré-escolar, foram analisados os inquéritos realizados pela díade que estagiou neste contexto ao longo do primeiro semestre. Desta forma, através das observações foi permitido à formanda recolher e interpretar informações relevantes para planificar e para adequar a sua ação no espaço educativo.

Importa ainda mencionar que, ao longo da observação, a mestranda procurou ter presente os referenciais adequados, de modo a orientar a sua ação e a sustentar as observações realizadas, mobilizando os mesmos através da articulação entre estes e o que era observado. Contudo, é de salientar que, uma vez que foi a primeira experiência em contexto de creche da formanda, esta inicialmente ainda não possuía referenciais suficientes para realizar observações mais pormenorizadas, sendo que numa fase inicial eram as OCEPE (ME, 1997) que orientavam a análise das várias situações, uma vez que não existe qualquer documento orientador para a valência de creche, pois, segundo diretrizes do Ministério da Educação, “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (ME, 1997, p. 17). Apesar desta dificuldade, a formanda conseguiu reverter a situação, após um diálogo com a supervisora institucional, a qual indicou as experiências-chave preconizadas pela abordagem curricular HighScope (Post & Hohmann, 2011) enquanto quadro referencial. Por sua vez, ao longo do estágio na valência de pré-escolar a mobilização de conhecimentos foi facilitada, visto que a mestranda já possuía alguns referenciais tanto da licenciatura, tal como do mestrado, uma vez que o estágio mencionado decorreu ao longo do segundo semestre, existindo uma maior consolidação dos conhecimentos e um leque mais alargado de saberes.

Ainda relativamente ao processo de observação, também se mostrou bastante importante dialogar com a orientadora cooperante e par pedagógico, de forma a discutir os diversos pontos de vista existentes, contribuindo para a coesão e coerência da equipa pedagógica, bem como de modo a trocar informações sobre as observações efetuadas e também de se realizar, em conjunto, uma reflexão crítica partilhada acerca dos vários momentos observados, bem como do desempenho. Do mesmo modo, as reuniões e conversas informais com a supervisora institucional revelaram-se também uma mais-valia na análise das competências e desempenho da estagiária. Tal como afirma o Decreto-Lei nº 240/2001, o trabalho de equipa deverá ser um “fator de enriquecimento da formação [do educador] e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências”. Neste sentido, procurou-se perceber colaborativamente o que poderia ser melhorado e de que forma era possível adequar a ação. Os profissionais são atores centrais “quando desenvolvem a necessidade de refletir sobre a própria prática, isto é, de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar inovando e construindo conhecimento praxiológico” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 9). Contudo, é possível verificar-se a ausência de criticidade em alguns dos diálogos realizados entre a díade, no que diz respeito à hetero-observação. Uma outra estratégia de relevância e regulador da prática da mestranda foi a utilização do diário de bordo, registos estes que a formanda realizava todos os dias, de modo a identificar os pontos críticos do seu trabalho no sentido de os melhorar, bem como registar as

observações realizadas da criança singular e do grande grupo, de forma a adequar a sua prática educativa. Para além dos registos escritos, foram também realizados registos fotográficos e áudio, pelo que a opção de recorrer a estes últimos foi verificada no contexto de pré-escolar, uma vez que as crianças dinamizavam bastantes diálogos entre si e com o adulto, difíceis de registar no papel e na memória.

Assim sendo, “a observação constitui [...] a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME, 1997, p. 25), levando à planificação de atividades e projetos, significativos e responsivos, bem como adequados às particularidades da criança individual e do grande grupo e aos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem (DL nº 241/2001). Neste sentido, mostra-se importante destacar a planificação, enquanto orientadora da ação futura da formanda, constituindo um instrumento de gestão, o qual se caracterizou pelo dinamismo, flexibilidade e contextualização, relativamente ao meio e ao grupo de crianças (cf. Anexos A1, A2 e B4). É de destacar que ao longo deste processo a mestranda, em parceria com o seu par pedagógico, procurou planificar atividades integradas e integradoras, que articulassem, no caso da creche, as várias experiências-chave, já mencionadas e, relativamente ao pré-escolar, as várias áreas de conteúdo das OCEPE, e respetivos domínios. Importa frisar que é relevante que o educador articule os vários conteúdos, uma vez que a construção do saber se realiza de forma integrada, sendo fundamental considerar as diferentes áreas de conteúdo “como referências a ter em conta no planeamento e avaliação das experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (ME, 1997, p. 48). Assim, a mestranda revelou ter conhecimento acerca destes referenciais, mobilizando-os e articulando-os ao longo da planificação de atividades. Contudo, importa mencionar que, no contexto de pré-escolar, numa fase inicial, existiu a dificuldade em definir quais as áreas e domínios que se pretendiam desenvolver com determinada atividade, uma vez que a mestranda não se focava nos fulcrais, mas sim em todos. Apesar desta dificuldade inicial, ao longo da realização das várias planificações, este obstáculo foi ultrapassado, pelo que a formanda já orientava a sua atenção para os domínios centrais da atividade em questão.

O educador deverá, então, planificar “atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (DL nº 241/2001, p. 5573). Fazendo agora referência aos objetivos, importa salientar que estes eram traçados a partir das observações das necessidades e interesses, embora também estivessem de acordo com os objetivos traçados no projeto curricular. Foi tida, então, em consideração a planificação de atividades que procurassem desenvolver objetivos definidos para o grupo e crianças, através das observações realizadas, incidindo, portanto, num trabalho intencional. Relacionando este aspeto

com um exemplo do contexto de pré-escolar, é possível afirmar que um dos maiores objetivos que a mestranda traçou para o grupo foi a fomentação do desenvolvimento do respeito por si e pelos outros, pelo que, deste modo, foram planificadas e realizadas atividades relacionadas com as regras necessárias para um bom ambiente de aprendizagem, sendo que estas foram discutidas com e entre as crianças. Relativamente à valência de creche, importa salientar que um dos maiores objetivos traçados para o grupo era o desenvolvimento da autonomia por parte de cada criança e do grande grupo, pelo que procurou-se que as crianças fossem autónomas em tarefas como comer sem o apoio do adulto, vestir e descalçar, ao nível da higiene, arrumar os materiais, alcançarem os mesmos, na sua utilização, bem como em termos de resolução de problemas.

De modo a promover aprendizagens significativas, a formanda procurou, também, integrar as propostas das crianças. Esta integração não se revelou tão notória numa fase inicial, sendo que poderá dever-se ao facto de não conhecer as crianças, nem as suas particularidades, numa fase ainda adaptativa. Contudo, posteriormente, e após a integração da mestranda no grupo de crianças e na equipa pedagógica da sala, revelou-se mais significativa a realização de atividades progressivamente mais integradas dos interesses e necessidades do grupo e de cada criança e integradoras dos conteúdos e saberes construídos anteriormente, de modo a estabelecer uma ligação entre os vários conhecimentos, promovendo assim aprendizagens significativas. No contexto de creche, a formanda procurou ter em atenção as ações que as crianças realizavam com certos objetos, a título de exemplo, ao longo de uma atividade relacionada com a exploração de caixas de cheiro, algumas das crianças empilharam as mesmas, atirando-as para o chão, voltando a repetir o processo. Deste modo, a mestranda e o seu par integraram essa proposta na atividade, incluindo também o material na sala. Outro exemplo significativo encontra-se relacionado com uma atividade de pintura com rolas. Ao longo desta, as crianças revelaram interesse em pintar com as mãos, pelo que esta proposta integrou a atividade que estava a ser realizada. No contexto de pré-escolar, podem ser ressaltados vários exemplos, como foi o caso da realização de uma atividade relacionada com a oxidação da fruta, sendo que esta partiu do interesse das crianças em descobrir porque é que a fruta ficava castanha (cf. Anexo B5). Outro dos exemplos prende-se com o facto de, ao longo da realização das várias atividades, a mestranda questionar as crianças acerca de sugestões que estas tivessem, para o registo por exemplo.

Para além do já mencionado, a formanda procurou ter sempre em conta a heterogeneidade etária do grupo e as características de cada um, realizando atividades diferenciadas e adequadas aos vários níveis de desenvolvimento. A título de exemplo, importa referir que nos registos realizados pelas crianças no contexto de pré-escolar, numa mesma atividade algumas crianças realizavam registos escritos, sendo que estas possuíam competências ao nível da escrita mais

desenvolvidas, enquanto que as crianças mais novas, com 3 anos, realizavam registos pictóricos. No que diz respeito às estratégias, a mestranda procurou que fossem adequadas ao grupo de crianças e a cada uma destas, de modo a respeitar os seus ritmos, interesses, motivação e necessidades. Assim sendo, procurou-se que as estratégias pedagógicas utilizadas fossem diversificadas “mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais” das crianças (DL nº 240/2001). Contudo, é de salientar que em creche talvez a mestranda tenha limitado um pouco as estratégias, na medida em que optou várias vezes por atividades do foro sensorial, devido à faixa etária em questão, bem como atividades em grande grupo. As crianças começam a descobrir o outro nesta faixa etária, sendo necessário incentivar a integração e interação. No entanto, também foram propostas atividades a realizar individualmente, no âmbito da expressão plástica, pois a mesa de atividades não era suficientemente grande para todos, não possibilitando a liberdade de movimentos e a exploração das potencialidades dos materiais plásticos por parte das crianças. É de salientar que não se optou por realizar atividades de pequeno grupo ou a pares, visto tratar-se de crianças de 1 ano, necessitando de uma maior atenção, não possibilitando a escolha deste tipo de estratégias no momento em que a formanda se encontrava a estagiar nesta sala. Contudo, a mestranda evoluiu neste aspeto quando ingressou a valência de pré-escolar, pelo que as estratégias foram mais diversificadas, sendo exemplo disto a organização do grupo. Inicialmente a formanda optava frequentemente pela organização em grande grupo, pelo que, posteriormente percebeu que esta estratégia nem sempre se adequava à situação, sendo necessário recorrer a outras. Deste modo, e com o desenvolvimento da metodologia do trabalho de projeto, a mestranda recorreu com mais frequência à realização de atividades em pequenos grupos, pares e individualmente, nunca excluindo a organização em grande grupo, esta mais frequente quando se tratava de diálogos, partilha de ideias, informações e saberes, bem como na tomada de decisões, como é possível verificar-se num outro tópico deste capítulo. Embora estes vários tipos de organização sejam diferentes entre si, partilham um traço em comum, sendo este “encorajar as crianças a envolverem-se ativamente com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 370). Assim, é possível afirmar-se que a gestão de grupo variava consoante a atividade.

Fazendo referência a uma outra dificuldade sentida em termos de planificação, esta diz respeito à coerência das estratégias com os objetivos, pelo que inicialmente nem sempre se verificou uma articulação totalmente adequada em algumas das planificações. No entanto, de modo a colmatar estes obstáculos, a orientadora cooperante da valência de creche solicitou à formanda e ao seu par pedagógico que elaborassem um conjunto de estratégias de acordo com os

objetivos pretendidos para o grupo em questão, de modo a diversificar as mesmas, bem como a facilitar o desempenho da díade. Desta forma, inventariar um maior leque de estratégias facilitou o processo de planificação, bem como a antecipação perante obstáculos durante a própria ação, pelo que esta dificuldade foi sendo ultrapassada, já não se verificando tão presente no pré-escolar. Ainda referentemente ao processo de planificação, importa mencionar que a díade inicialmente não pormenorizava certos parâmetros da planificação, como é o caso das necessidades, interesses e aprendizagens evidenciadas, pelo que ao longo das várias planificações a evolução relativamente a este aspeto, foi notória, sendo realizada uma observação e descrição mais focada e individualizada.

Após a descrição e análise dos processos formativos mencionados até este ponto, importa salientar a ação, processo inerente aos anteriores e que se caracteriza pela concretização na prática das intenções da formanda. Iniciando a análise deste parâmetro, importa salientar uma das dimensões que a formanda teve em consideração ao longo da sua prática, sendo esta a organização do espaço. Fazendo referência ao contexto de pré-escolar, importa salientar que a mestranda em parceria com o seu par pedagógico realizou mudanças no espaço (cf. Anexo B2 - Fotografias 2 à 4), negociando estas com as crianças, tendo em conta as suas sugestões, interesses e necessidades de aprendizagem. Importa referir que o processo desenvolveu-se ao longo de três dias consecutivos. Inicialmente foi orientado um diálogo acerca da sala, pelo que o grupo foi questionado se gostariam de alterar a disposição dos materiais e das áreas. Aliando o interesse natural das crianças pela novidade e pela mudança (Hohmann & Weikart, 2011) ao facto de o envolvimento nas mudanças do ambiente conceder-lhes um “sentimento de controlo sobre o mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 173), poderá explicar-se a predisposição das mesmas para a atividade proposta. Do diálogo surgiram as regras a cumprir durante as mudanças, pelo que as próprias crianças disseram o que se podia e não podia fazer. É de destacar ainda que as próprias crianças deram sugestões de estratégias a utilizar, sendo que uma criança afirmou “Vai dar muito trabalho, se calhar é melhor fazermos hoje e amanhã” (RPL). As crianças desde logo começaram a idealizar as mudanças que gostariam de realizar, bem como mostraram ter consciência dos obstáculos presentes, uma vez que puseram logo de parte a ideia de colocar algo no atual local das construções, visto que necessitavam daquele espaço para projetar. É possível, então, afirmar que o educador enquanto facilitador deve “aproveitar a organização do espaço [...] como oportunidade para a resolução de problemas” (ibidem).

Após este momento, foi proposto ao grupo que realizasse um desenho acerca das alterações que gostaria de efetuar (cf. Anexo B2 – Fotografia 5), uma vez que a representação gráfica permite à criança comunicar ideias, organizar o seu pensamento, tal como, estimula nas crianças

a capacidade e possibilidade de representarem os objetos segundo o seu ponto de vista e experiência (Maia, 2008). Foi concedido ao grupo um tempo de comunicação, pelo que cada criança teve oportunidade de falar sobre o seu desenho ao grande grupo, sendo que relataram as mudanças que gostariam de realizar, apoiando-se na representação efetuada. Seguidamente, e em conjunto, foram discutidas as sugestões de todos, inclusive as da díade, uma vez que o adulto tem um papel preponderante neste processo, não sendo apenas um simples mediador, mas sim um interveniente da ação. Após a análise de todas estas ideias, foram escolhidas as alterações a fazer, consoante os obstáculos e a dimensão da sala. Um outro aspeto tido em consideração ao longo do planeamento da ação foi a visibilidade de umas áreas para as outras. É de mencionar que ao longo deste processo as crianças desenvolveram a capacidade de utilizar a linguagem, verbal e não-verbal, e de formar imagens mentais (Hohmann & Weikart, 2011).

Referindo a intencionalidade das mudanças, importa justificar as opções tomadas, pelo que, no que diz respeito à área dos jogos e das construções, procurou-se que este fosse um local com um espaço amplo e relativamente próximo da área da plástica, uma vez que as crianças usavam as mesas presentes nesta para a realização de alguns jogos. Fazendo agora referência a esta área, procurou-se que fosse um local com bastante luz natural. Quanto à área do jogo simbólico, foi tida em conta a proximidade com a área das construções e, por último, a área da biblioteca, sendo fulcral a escolha de um local confortável e calmo. Assim sendo, a sala de atividades encontrava-se dividida em áreas de jogo devidamente diferenciadas, que permitiam aprendizagens plurais (ibidem), identificando-se a área da biblioteca (cf. Anexo B2 – Fotografia 6), da casinha (jogo simbólico) (cf. Anexo B2 – Fotografia 7), da plástica (cf. Anexo B2 – Fotografias 8 e 9), dos jogos e das construções (cf. Anexo B2 – Fotografia 10), caracterizando-se, deste modo, pela consistência e permanência, sendo que estas características permitiam às crianças que pudessem antecipar onde queriam realizar determinada atividade e o que queriam fazer com os materiais que lá se encontravam (Hohmann & Weikart, 2011). Assim, a disposição dos materiais dentro das áreas também foi da responsabilidade das crianças (cf. Anexo B2 – Fotografias 11 e 12), pelo que se reuniram todas, colaboraram mutuamente, aceitando as opiniões e sugestões de cada uma. Os materiais encontravam-se ao dispor das crianças, respeitando uma certa ordem e classificação, de modo a que estas soubessem a sua localização e concretizassem as suas intenções, sendo uma forma de autonomizar as mesmas, para que estas pudessem encontrar os materiais, utilizá-los e arrumá-los no fim da tarefa. Contudo, ao longo das mudanças também foi tido em consideração um tipo de organização de cariz flexível, permitindo que as crianças pudessem circular de área de interesse para área de interesse, realizando uma

“utilização múltipla” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 173). Desta forma, torna-se imprescindível valorizar a permeabilidade entre as várias áreas.

De modo a dar continuidade às tarefas propostas para o primeiro dia, prosseguiu-se com a limpeza da sala (cf. Anexo B2 - Fotografias 13 e 14), para a realização da qual o grande grupo foi dividido em dois pequenos grupos, sendo que cada um ficou responsável por diferentes áreas, facilitando a dinâmica, observação e interação da formanda com o seu grupo. Esta tarefa consagra uma componente de partilha e divisão de tarefas, uma vez que os materiais de limpeza não existiam em número suficiente, pelo que o próprio grupo organizou-se internamente, definindo estratégias de ação.

No dia seguinte, foi dada continuidade à mudança do espaço, pelo que o grande grupo se reuniu em dois pequenos grupos, sendo que cada um escolheu o que queria fazer e em que áreas gostariam de implementar a sua ação. No entanto, foi necessário unir esforços entre os grupos para arrastar móveis e pegar em mesas, sendo que a díade optou por mudar a estratégia, desfazendo os pequenos grupos, de modo a que as crianças atuassem em grande grupo, facilitando a realização das tarefas mais árduas. Assim sendo, durante o processo desenvolvido após o planeamento da ação, as crianças levaram a cabo as suas intenções, sendo que executaram os planos iniciais, transformando estes em ações concretas (Hohmann & Weikart, 2011).

Por fim, e fazendo referência ao terceiro dia, a díade propôs às crianças que voltassem a fazer um desenho, mas desta vez uma representação da sala após as mudanças efetuadas, procedendo-se à exposição de ambos os desenhos no placard de registos (cf. Anexo B2 – Fotografia 15), de modo a que as crianças compreendessem a sua participação ao longo deste processo. Foi dada a oportunidade a cada criança de expressar a sua opinião acerca das mudanças e falar acerca da sua experiência. Deste modo, as crianças refletiram e mostraram aquilo que fizeram ao longo das mudanças, apoiando-se nas suas memórias e associando os planos aos resultados obtidos, começando a compreender as suas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas (ibidem).

Uma vez realizada uma análise relativamente ao contexto de pré-escolar, importa agora mencionar de que forma esta dimensão foi alvo de preocupação da mestrandia na valência de creche. Fazendo referência à sala de atividades, importa frisar que esta era de tamanho reduzido, não se encontrando dividida em áreas de jogo diferenciadas (cf. Anexo B2 – Fotografia 1). Contudo, este espaço apresentava-se amplo, dentro das suas limitações, para as crianças se movimentarem de um local para o outro livremente, existindo uma grande permeabilidade entre os espaços, visto que as crianças podiam utilizar os materiais pedagógicos em qualquer sítio da sala, sendo que esta possuía espaços promotores de interações, bem como lugares mais

sosegados, propícios para momentos mais tranquilos e individuais (Post & Hohmann, 2011). É de destacar que não foi permitido à mestranda realizar mudanças nesta sala, uma vez que estas foram efetuadas em momentos em que a formanda não se encontrava na sala. Contudo, numa das mudanças realizadas, apesar de não ter participado de forma direta na alteração do espaço, sugeriu em parceria com o seu par de formação a integração da área de jogo simbólico, agindo enquanto co-participante do processo de organização do espaço. Todavia, a gestão do espaço não se restringe apenas às mudanças e alterações deste, sendo então fulcral fazer referência à organização dos materiais, uma dimensão também fundamental e relacionada com o espaço. Importa então salientar que a formanda procurou colocar os materiais sempre nos mesmos lugares, respeitando uma certa ordem, permitindo a autonomização por parte da criança, no que respeita à acessibilidade, localização, utilização e arrumo dos materiais.

Fazendo uma retrospectiva do que foi abordado acerca do espaço, torna-se possível afirmar que o educador de infância concebe os materiais e o espaço enquanto “recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (DL nº 241/2001, p. 5573). Desta forma, torna-se fulcral salientar um exemplo de uma atividade, para a qual foi necessária a reorganização do espaço, sendo esta uma das propostas de jogo de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006), o “cesto de tesouros”², a qual foi experimentada na sala de creche. Como afirma Gabriela Portugal, as crianças “dependem de adultos atentos e capazes de criar um ambiente de exploração convidativo e seguro” (n.d., p. 10). De modo a dar início à atividade, existiu a preocupação de reorganizar o espaço da sala para permitir a existência de um maior espaço de movimentação, sendo que os cestos foram dispersos em sítios diferentes da sala. Merece, então, destaque o facto de terem sido disponibilizados três cestos em cada uma das intervenções (cf. Anexo B2 – Fotografia 16), sendo que se procurou inserir novos materiais na segunda experimentação, uma vez que um cesto dos tesouros deve estar em permanente mutação e desenvolvimento, bem como eliminar ou substituir objetos danificados (Goldschmied & Jackson, 2006). Respeitando este princípio, na segunda intervenção procurou-se colocar os materiais mais utilizados na primeira abordagem no fundo dos cestos, inserindo as novidades e os objetos não explorados na primeira intervenção no cimo dos mesmos, mantendo a natureza estimulante do jogo. Desta forma, os cestos foram organizados previamente.

² A mestranda, o seu par pedagógico e a díade que se encontrava a estagiar na mesma instituição realizou uma apresentação desta proposta na Escola superior de Educação de Viana do Castelo (cf. Anexo B6)

Estabelecendo uma relação entre esta intervenção e o brincar, sendo que este implica aspetos relacionados com a organização e com o tipo de atividade oferecida, uma vez que condicionam a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança, mostra-se essencial possuir critérios na escolha dos materiais, sendo que estes devem apelar para a estimulação da integração sensorial. Desta forma, ao longo da recolha dos objetos selecionados para a experimentação desta proposta, seleção esta realizada com a d'ade que se encontrava a estagiar na outra sala da instituição, bem como com a educadora cooperante, teve-se em consideração a integração sensorial, sendo que estes possuíam texturas, formatos, pesos e tamanhos variados, cores, formas, comprimentos e brilhos distintos, cheiros diversos, bem como se procurou que os cestos possuísem materiais comestíveis e que produzissem sons (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 125). Assim sendo, foram evitados os materiais de plástico, embora estivessem presentes devido a outras características e propriedades, como é o caso da textura e som, pelo que foram selecionados objetos do quotidiano (cf. Anexo B6). Por outro lado, foi tida em conta a quantidade e variedade destes, de forma a possibilitar mais experiências por parte das crianças, bem como a versatilidade dos mesmos, de modo a que os objetos não estivessem limitados a uma ação ou a uma intenção, mas sim que pudessem ser utilizados de diferentes formas, fazendo com que as crianças explorassem e manipulassem os “materiais de formas pessoalmente significativas e adequadas ao seu nível de desenvolvimento individual” (Post & Hohmann, 2011, p. 115). E, por fim, outro dos aspetos que se teve em consideração na seleção dos objetos encontra-se diretamente relacionado com a segurança e higiene dos mesmos, sendo que se evitou os objetos que tivessem bordas cortantes, ou que fossem suficientemente pequenos para serem engolidos (Goldschmied & Jackson, 2006), bem como se lavaram todos os objetos antes da experimentação. Assim sendo, a escolha de materiais revelou-se refletida e não aleatória.

Fazendo agora uma análise da experimentação em si, importa mencionar que foram realizadas duas, sendo que na primeira abordagem, todas as crianças hesitaram em aproximar-se, pelo que a mestranda respeitou-as, dando tempo a estas para que se sentissem suficientemente seguras para concretizar as suas intenções e descobertas. Contudo, esta hesitação foi breve. Na segunda experimentação, o grupo já se sentiu mais confiante, dirigindo-se aos cestos quase de imediato. Foram várias as experimentações realizadas pelas crianças, pelo que seria crucial filmar ambas as experimentações, na medida em que, ao observar as crianças com os objetos contidos no “cesto de tesouros”, é possível perceber quantas coisas diferentes estas fazem com eles, sendo por isso dificultado o processo de registo das observações. Contudo, o registo realizado foi apenas escrito e fotográfico.

Apesar das múltiplas observações, a mestranda irá focar uma como forma de exemplo, interpretando-a através das experiências-chave. Referindo o exemplo, importa mencionar que uma das crianças colocou um rolo de papel na boca, emitindo sons (cf. Anexo B2 – Fotografia 17). Articulando esta observação com as experiências-chave do HighScope é possível verificar-se presente o sentido de si próprio, na medida em que a criança revelou iniciativa e agiu enquanto sujeito individual, separada dos outros e dos objetos; o movimento, sendo que movimentou-se a si e ao objeto, bem como expressou batimentos regulares; música, pelo que explorou e imitou sons; aprender sobre o mundo físico através da exploração de objetos, uma vez que explorou com as mãos, boca e ouvidos; a noção precoce de quantidade e número, visto que a criança experimentou mais, não emitindo sons apenas uma vez; o tempo, na medida em que repetiu a ação mais que uma vez para que esta voltasse a acontecer, bem como experienciou a sua causa-efeito e, por fim, a representação criativa, sendo que a mestranda deduziu que a criança associasse este objeto a um dos instrumentos explorados numa outra intervenção (didgeridoo) (cf. Anexo B2 – Fotografia 18), brincando ao “faz de conta”, bem como explorou um material de expressão artística (Post & Hohmann, 2011).

Dando continuidade à descrição e análise desta proposta é de mencionar o ambiente calmo e tranquilo verificado, sendo de grande importância a proteção deste das interferências externas. Segundo as autoras desta proposta, o adulto deve manter-se numa postura atenta e tranquila, embora não interventiva (Goldschmied & Jackson, 2006), pelo que na primeira experimentação a interação adulto-criança não foi tão evidente, sendo que a mestranda deixou que as crianças fizessem as suas descobertas e explorações livremente, sem qualquer tipo de interrupção. Contudo, na segunda experimentação esta procurou interagir mais com as crianças, não de forma intrusiva mas sim sempre que solicitada pelas mesmas. É possível afirmar-se que o papel do adulto na experimentação do “cesto de tesouros” não é apenas de organizador do espaço, dos materiais e do tempo, tendo também um papel de facilitador caracterizado pela transmissão de confiança e apoio a cada criança. Um outro aspeto de grande importância é a arrumação dos materiais, sendo que esta foi realizada pelos adultos, bem como pelas crianças, na medida em que funciona melhor quando o adulto arruma com estas (Post & Hohmann, 2011).

Após a abordagem efetuada até este ponto, torna-se fundamental mencionar o que a mestranda alteraria numa futura experimentação do “cesto de tesouros”, sendo que optava pela inclusão de mais caixas e latas, uma vez que as crianças revelaram bastante interesse no encher e esvaziar das mesmas, teria em consideração a legibilidade dos objetos, no que se refere às caixas de bolachas e cereais (cf. Anexo B2 – Fotografia 19), na medida em que se criaram expectativas nas crianças que saíram goradas, causando frustrações desnecessárias e possíveis de evitar, bem

como interviria mais junto das crianças, estimulando-as igualmente, no sentido de complexificar e problematizar situações.

Focando agora a atenção numa outra dimensão pedagógica, sendo que esta se encontra relacionada com a organização do tempo, é possível afirmar-se que este também se revelou uma das preocupações a considerar nesta experimentação do “cesto de tesouros”. É de importante referência que a primeira experimentação durou aproximadamente 40 minutos, sendo que a segunda teve uma duração total de 1 hora, uma vez que a mestranda e o seu par de formação foram da opinião que o tempo disponibilizado na primeira abordagem foi reduzido, decidindo alargar a duração da segunda experimentação realizada.

Tomando este exemplo como ponto de partida, importa realizar uma descrição e análise mais pormenorizada acerca desta dimensão, mencionando de que forma a mestranda geriu e organizou o tempo ao longo da sua prática. É de salientar que um dos aspetos fundamentais tidos em consideração foi a regularidade, uma vez que proporcionava segurança e continuidade às crianças, fazendo com que estas conseguissem prever acontecimentos e o que ia suceder, bem como lhes permitia deter um certo controlo sobre o tempo, sendo-lhes possível tomar decisões. No caso da creche, permitiu que as crianças começassem a desenvolver uma integração temporal precoce. Apesar da sistematicidade das rotinas é de igual modo importante respeitar os ritmos e necessidades de cada criança e do grupo, sendo necessário desta forma flexibilizar a rotina. Em situações de atividades propostas, a mestranda procurou sempre ter em conta a motivação das crianças, evidenciada pelos sinais das mesmas, finalizando a atividade aquando da dispersão do grupo, tal como considera relevante respeitar o ritmo de cada uma, não quebrando a atividade ou o momento em questão só porque o tempo estimado para determinada tarefa terminou. Contudo, por vezes tornou-se difícil a flexibilização do tempo, uma vez que era necessário ter em consideração outras condicionantes, como é o caso das horas de chegada das crianças e da hora do almoço ou do lanche estipulada pela instituição. Deste modo, é possível verificar-se que a estagiária tentou gerir o dia tendo em conta o bem-estar do grupo e de cada criança singular, pelo que a organização do tempo deve pressupor uma gestão ao nível do grupo, mas também de forma individualizada.

Focando a atenção nas rotinas da sala de creche e do pré-escolar é possível verificar-se que o acolhimento era o primeiro momento das rotinas e também o primeiro momento de transição do meio familiar para o seio da instituição, sendo essencial uma receção reconfortante e securizante por parte da formanda. No caso da creche, importa referir que, o local mudava consoante o horário de entrada da educadora e da auxiliar, podendo realizar-se em outras salas que não a de 1 ano. O facto de o acolhimento se efetuar noutra sítio que não o seu local de conforto pode ser um

aspecto negativo, visto não sentirem segurança logo após um momento tão sensível como este se revelava, mas por outro lado proporcionava às crianças a exploração de outros materiais, permitindo até a interação com áreas de jogo simbólico, inexistentes, na altura, na sala de 1 ano. No caso do pré-escolar, o momento de chegada era realizado no hall de entrada. É de destacar ainda a importância deste momento para a criança, bem como para os pais, uma vez que a forma como este processo ocorre vai influenciar o bem-estar de ambos, tal como a confiança depositada, tanto na instituição como na equipa educativa. Para além disso, “ver os pais à hora da chegada e da partida proporciona uma oportunidade aos educadores de trocarem informação sobre a vida da criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 218). A maioria dos pais das crianças transmitia à educadora e à díade informações relevantes que podiam condicionar a disposição da criança e o seu bem-estar. Por sua vez, o adulto transmitia as vivências da criança, tal como as suas aprendizagens e evoluções.

Fazendo agora referência a outro momento pedagógico, importa salientar a realização do tempo de jogo livre, momento no qual as crianças investigavam e exploravam materiais e ações, bem como lhes era permitido interagir com os seus pares e adulto (Post & Hohmann, 2011), desenvolvendo competências sociais. Focalizando este momento da rotina, é de salientar que as crianças revelavam grande interesse pelo outro, interagindo e, por vezes, fazendo carícias nas outras crianças. É ainda de destacar que ao longo deste momento as crianças efetuavam múltiplas aprendizagens, pelo que a mestranda procurou ser parte integrante, tentando problematizar situações, atuando na ZDP (Alvarez & Del Río, 1996) da criança, enriquecendo as suas experiências. Contudo, nem sempre se mostrou fácil esta estimulação, constituindo-se um desafio, com o qual a formanda considera que evoluiu. Para além da integração da mestranda ao longo deste tempo pedagógico, as próprias crianças procuravam esta. Apesar de ser um período onde se privilegia a interação entre adulto-criança, foi também necessário respeitar o espaço da criança, sempre que esta assim o desejava. Deste modo, a mestranda procurou criar situações que favorecessem as descobertas autónomas das crianças, mostrando-se física e emocionalmente acessível, não sendo intrusiva, permitindo à criança, ser ela própria a controlar o seu ambiente e a tomar as suas decisões, como escolher o espaço onde queria estar, os materiais que pretendia utilizar, bem de que forma os pretendia explorar. Este momento mostrou-se privilegiado, ainda, porque permitiu à estagiária recolher informações acerca dos interesses grupais e individuais, percebendo ainda o nível de desenvolvimento das crianças.

Salientando agora um outro momento igualmente significativo, importa destacar a realização de atividades propostas pelo adulto, sendo que estas se apresentavam devidamente planificadas, suscetíveis a modificações, consoante as escolhas e motivação das crianças. Para além do já

mencionado relativamente a este tipo de atividades, em assuntos anteriores deste capítulo, importa acrescentar e salientar que ao longo destas a formanda procurou respeitar o ritmo particular de cada criança e do grupo, não apressando nenhuma atividade, concedendo a esta a possibilidade de “definir” o fim da mesma. Desta forma, procurou estar atenta ao envolvimento da criança e, quando percebia que esta se encontrava desmotivada e dispersa, dava a tarefa como terminada. Assim, é possível verificar-se que o bem-estar das crianças era condição determinante do tempo de cada atividade, pelo que algumas foram mais extensas do que o previsto, enquanto outras se revelaram mais curtas temporalmente.

É de salientar também a importância das atividades de transição na creche, onde era proporcionado às crianças tempo e apoio na transição de um acontecimento diário para outro, sendo que era necessário que estas fossem curtas e previsíveis (Post & Hohmann, 2011). Tomando como exemplo a atividade de transição realizada antes da rotina do almoço, importa salientar que havia crianças que sabiam o que ia suceder, afirmando várias vezes “papa”. Fazendo então referência à rotina do almoço, importa mencionar que esta possibilitava o desenvolvimento de certas competências, bem como oferecia “valiosas oportunidades de aprendizagem” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 183). Focando a atenção nesta rotina no contexto de creche, importa referir que ao longo das refeições a mestranda procurou promover o desenvolvimento da autonomia da criança no que respeita ao comer sozinha, sem o apoio do adulto, procurando que as crianças pegassem na colher por sua própria iniciativa, dispondo o prato na sua frente. No entanto, só era possível quando se tratava da comida e da fruta, uma vez que a sopa sendo mais líquida dificultava a tarefa. Contudo, no final do estágio neste contexto, a maioria das crianças já se mostrava perfeitamente autónoma neste sentido, denotando-se uma grande evolução desde o primeiro dia. Esta rotina permitia ainda que se explorassem “novos sabores, cheiros e texturas” (Post & Hohmann, 2011, p. 220). Um outro aspeto valorizado neste momento da rotina era a interação que se estabelecia entre a mestranda e a criança, existindo uma comunicação mútua, na qual as crianças expressavam o que queriam e não queriam, através de linguagem verbal e não-verbal, e a formanda devolvia uma resposta.

Fazendo agora referência a um outro momento de relevância, o tempo de exterior, importa incidir a atenção no contexto de pré-escolar. Este permitiu que as crianças desenvolvessem competências sociais outras crianças, para além das da sua sala, bem como possibilitava que estas se juntassem em brincadeiras que, por vezes, não eram possíveis ter no interior. Por outro lado, o tempo de exterior proporcionava uma maior interação com a natureza. Torna-se possível enunciar um exemplo, pelo que um grupo de crianças encontrou uma minhoca, iniciando um processo de colocação de hipóteses sobre aquilo que esta comia. Para além das potencialidades já

enumeradas, este tempo permitiu à formanda compreender outras competências das crianças, bem como participar e apoiar outro tipo de brincadeiras que estas não tinham no interior. Um outro aspeto de relevância era a opção de transportar materiais da sala para o exterior, como foi o caso das mesas de atividades, possibilitando a realização de atividades plásticas noutra ambiente e com outro tipo de luz (cf. Anexo B2 – Fotografia 20). De modo a concluir a breve referência acerca da importância do tempo exterior, torna-se importante enunciar um exemplo, pelo que uma criança desenhou espontaneamente no chão do recreio a ponte da arrábida (cf. Anexo B2 – Fotografia 21), estando este momento relacionado com o trabalho de projeto desenvolvido nesta sala que será abordada num outro tópico deste capítulo, com um pedra que pintava, como as próprias crianças a denominaram após a encontrarem. Deste modo, as crianças exploraram outro tipo de materiais, bem como compreenderam as múltiplas possibilidades dos mesmos.

Incidindo agora a atenção num outro momento que se revela igualmente pedagógico, importa mencionar a rotina de higiene no contexto de creche, que por sua vez, também se revelou bastante importante na interação adulto-criança, nomeadamente na muda de fralda. É de destacar que quando existia esta necessidade durante o tempo de escolha livre, a mestranda possibilitava à criança que levasse um brinquedo para a mesa de mudança de fralda, funcionando como algo que a lembrasse da brincadeira que estava a ter (Post & Hohmann, 2011). Procurou interagir ao longo deste momento, referindo várias vezes certas partes do corpo das crianças, como por exemplo “Olha um pé” enquanto vestia as calças à criança. Assim sendo, as rotinas de higiene são consideradas também pedagógicas, no sentido em que permitiram a autonomização da criança nas tarefas, tendo esta um papel ativo. Este aspeto verificou-se aquando da higiene antes da hora do descanso, onde algumas das crianças já se descalçavam sozinhas. Fazendo menção a esta rotina, importa salientar que esta só se verificou no contexto de creche, pelo que no pré-escolar apenas uma das crianças realizava este momento. Este apresentava-se fundamental no processo de desenvolvimento da criança, uma vez que se mostrava necessário recarregar energias. Durante este momento, as crianças também necessitavam de um apoio personalizado, pois algumas destas possuíam formas de adormecer específicas. O facto de as camas se encontrarem dispostas sempre da mesma forma, permitia às crianças conhecerem a localização das suas camas, deslocando-se para estas autonomamente. No entanto, esta disposição também se mostrava flexível, na medida em que era respeitado o bem-estar da criança, verificando-se a alteração de uma cama, aquando da inquietação de um dos elementos do grupo ao longo da hora do sono.

Fazendo referência às dificuldades da formanda, é de mencionar que uma das mais sentidas no contexto de creche foi manter a regularidade das rotinas, sendo que estas se assumiam um

pouco mais consistentes que no pré-escolar, pelo que, a mestranda, algumas vezes, alongou um momento mais do que devia, respeitando, por vezes, mais o princípio de flexibilidade. Importa ainda mencionar que, apesar da formanda e do seu par pedagógico participarem em todas as rotinas e colaborarem na gestão do tempo com a educadora, a dinamização autónoma do tempo não se revelou tão evidente, uma vez que com crianças tão novas é necessário o apoio de vários adultos. No que diz respeito ao pré-escolar, apesar da gestão do tempo se realizar em cooperação com a educadora, a gestão das rotinas realizou-se quase de forma autónoma, pelo que a própria orientadora cooperante conferia esta autonomia.

É possível, portanto, afirmar que a reflexão pormenorizada de todas as rotinas permitiu à formanda pensar nos elementos essenciais a ter em conta para uma gestão do tempo mais adequada, compreendendo a importância da dinamização de cada tempo como tempo pedagógico, revelando ainda uma intencionalidade educativa relativamente a cada um. Deste modo, é possível afirmar que todos os momentos diários são pedagógicos, não se centrando apenas nas atividades propostas pelo adulto ou no tempo de jogo livre, incorporando constantemente o conceito de aprendizagem ativa em cada um dos acontecimentos diários e das rotinas de cuidados (Post & Hohmann, 2011). Do ponto de vista do educador, toda esta gestão temporal possibilitou a recolha de informações que serviram a planificação, bem como facilitou o trabalho em equipa (Oliveira-Formosinho, 2007a) e permitiu que a formanda observasse as crianças em ação, dando apoio às mesmas, atuando na sua ZDP (Alvarez & Del Río, 1996).

Apesar de já terem sido efetuadas algumas referências à interação adulto-criança, sendo que esta se mostra bastante presente na descrição e análise do tempo, importa salientar uma vez mais esta dimensão pedagógica de grande relevo. Em ambos os contextos, a mestranda revelou a sensibilidade que se espera de uma futura educadora de infância, sendo esta a base da interação, procurando estar atenta a todos os sinais das crianças, estabelecendo laços de confiança com as mesmas. O desenvolvimento de um ambiente de confiança permitiu às crianças concretizar as suas ações e explorações, uma vez que a mestranda as encorajava nesse sentido, sendo que estas revelavam iniciativa nas suas ações. Neste sentido, a mestranda procurou que as crianças desenvolvessem sentimentos de autoconfiança, acreditando nas suas competências e capacidades e sentindo-se valorizadas, visto que esta ouvia as crianças e procurava dar resposta aos seus interesses e necessidades (Hohmann & Weikart, 2011). Este clima de apoio e cooperação entre a mestranda e cada criança, permitiu a esta conhecer as capacidades e competências de cada uma das crianças, bem como observar cuidadosamente cada uma destas, compreendendo quando deveria ajudá-las a concretizar as suas ações, através de sugestões complementares e problematização das situações, de forma significativa. Importa, portanto, mencionar a ação da

formanda, em termos de atuação na ZDP (Alvarez & Del Río, 1996) durante o jogo livre, as atividades propostas pelo adulto, bem como nas restantes rotinas, procurando perceber o que as crianças sabiam e o que estavam prestes a compreender e aprender. Contudo, é de realçar que a mestranda nem sempre se mostrou eficaz nesta tarefa, sendo por vezes difícil estabelecer o equilíbrio entre a estimulação e a autonomia. Apesar disto, a mestranda evoluiu neste sentido, estimulando numas situações e concedendo autonomia noutras, procurando não dar resposta e por outro lado não responder completamente, permitindo que as crianças pensassem e através da sua ação chegassem a uma resposta. Fazendo referência agora à importância da atitude autonomizadora da mestranda, importa mencionar que esta procurou desenvolver nas crianças capacidades relacionadas com a tomada de decisão, pelo que estas foram incluídas neste processo, sendo valorizadas as suas opções e ideias, bem como competências relacionadas com a resolução de problemas, sempre que possível, fazendo com que as próprias crianças encontrassem uma solução e evidenciassem iniciativa. Por outro lado, o desenvolvimento da autonomia na resolução de conflitos entre as crianças, também se mostrou um foco de atenção da mestranda. Embora fosse uma tarefa um pouco complexa na creche, na medida em que as crianças necessitavam bastante do auxílio do adulto para resolverem estas situações, por não compreenderem esta necessidade, a mestranda aproximava-se das crianças calmamente, procurando desenvolver nas crianças a compreensão das soluções e consequências dos conflitos interpessoais (Post & Hohmann, 2011). Assim, as situações de conflito apresentaram-se como oportunidades para as crianças desenvolverem competências neste domínio e estimular a resolução de problemas por parte destas (Hohmann & Weikart, 2011).

É ainda de salientar que, ao longo das várias interações, a mestranda privilegiou a comunicação, tanto verbal como não-verbal, sendo esta uma forma de interação entre o adulto e a criança. Contudo, inicialmente foi difícil chegar a algumas crianças que optavam por se distanciar da formanda, sendo ainda um elemento estranho no grupo. Apesar desta dificuldade inicial, tanto num contexto como no outro, conseguiu ultrapassar este obstáculo, através da utilização de linguagens diversificadas e adequadas a cada criança, privilegiando a competência prosódica na creche. Por outro lado, a formanda procurou que as crianças comunicassem o que pretendiam, não se limitando a interpretar os indicadores que estas evidenciavam.

Para além das dimensões já mencionadas, importa fazer referência a uma outra, sendo esta o envolvimento das crianças em projetos. Neste sentido, irá ser realizada uma descrição e análise da metodologia de trabalho de projeto desenvolvida na sala de atividades do pré-escolar. Este teve como temática as pontes do Porto, tema este que emergiu das crianças durante o tempo de grande grupo no acolhimento, no primeiro dia em que a díade se encontrava a estagiar na

instituição. Ao longo do diálogo da manhã, uma das crianças relatou a sua experiência de fim-de-semana, surgindo a pergunta “Porque é que a Ponte 25 de abril já se chamou Ponte de Salazar?” (R). Deste modo, a educadora respondeu à questão da criança, perguntando ainda se alguém sabia onde se situava a ponte. A partir deste diálogo, as crianças mostraram-se envolvidas no mesmo querendo partilhar experiências acerca das pontes do Porto, sendo este, portanto, um foco de interesse. Deste modo, a dÍade viu aqui uma oportunidade de desenvolver um trabalho de projeto a partir de um interesse evidenciado pelas crianças, tendo origem nas experiências de vida das mesmas e do mundo que lhes é familiar. Desta forma, deve ser dada ênfase ao “processo de escutar as vozes das crianças como forma de melhor as conhecer e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competência e direitos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008b, p. 27).

Uma vez que o tema surgiu no primeiro dia de estágio da dÍade, esta ainda se encontrava em processos de observação participante e de integração no grupo, pelo que este começou por se desenvolver apenas em abril. Visto que a motivação e interesse do grupo relativamente às pontes eram contínuos e os alunos do 2º ano de Educação Básica dinamizaram uma atividade relacionada com este tÓpico, a dÍade viu o seu trabalho facilitado no início da construção conjunta do projeto com as crianças. Definido o tema central do projeto, foi dinamizado um diálogo em grande grupo, gravando o mesmo, bem como os restantes realizados posteriormente, visto que era bastante difícil registar todas as informações que as crianças relatavam e, sendo que o educador detém um papel bastante fulcral enquanto mediador e sujeito que coloca desafios e problematiza. No referido diálogo, as crianças relataram as suas experiências e conhecimentos prévios relativamente às pontes. As discussões permitiram às crianças partilharem o que sabiam individualmente sobre o tema e permitiram à formanda explorar e compreender as compreensões atuais das mesmas (Katz & Chard, 1997). Ao longo dos vários diálogos iniciais realizados em grande grupo, sendo este tipo de organização privilegiado na primeira etapa do projeto, as crianças para além de partilharem os seus conhecimentos, evidenciaram também aquilo que gostariam de conhecer acerca do tema. Importa, portanto, destacar que ao longo desta fase do projeto foi fulcral que a formanda detivesse uma escuta atenta, uma vez que as crianças questionaram e partilharam saberes acerca do assunto, sendo que estas são “possuidoras de vozes próprias que devem ser consideradas nas decisões a serem tomadas” (Cruz, 2008, p. 78). Fazendo referência a um dos diálogos dinamizados, importa salientar que uma das crianças afirmou “Um dia estava a ver um livro em casa do meu avô e dizia ponte S. João e D. Luís. Amanhã vou trazer o livro dos meus avós” (D), sendo que uma outra acrescentou “O meu pai é professor de Geografia” (AT), sendo, portanto, evidente o interesse em dar continuidade ao

projeto, bem como tornaram visíveis alguns dos recursos disponíveis para o desenvolvimento do mesmo. Desta forma, esta metodologia respeita o direito da criança de ter voz e de ser escutada (Gâmboa, 2011), pelo que esta é vista como um ser com competência e capacidade de construir o seu próprio conhecimento. No entanto e, dando uma vez mais ênfase ao papel do adulto, é relevante destacar que este, enquanto co-constridor do projeto, pode participar no mesmo, dando sugestões, mantendo a motivação e interesse das crianças, uma vez que tanto estas como os adultos “contribuem para o diálogo e existe equilíbrio entre as contribuições dos adultos e das crianças” (Brickman & Taylor, 1991, p. 27).

De modo a dar início ao processo de pesquisa, a mestranda em parceria com o seu par, dinamizou uma atividade de recolha de informações sobre as pontes nos livros disponíveis em toda a instituição. Para tal, a partir do grande grupo foram constituídos dois pequenos grupos, sendo que um deles deslocou-se até à biblioteca da instituição, enquanto o outro grupo pesquisou na biblioteca da sala, tal como nas restantes salas do infantário. De modo a frisar a importância dos processos de pesquisa levados a cabo pelas crianças, importa citar Brickman e Taylor, sendo que estes afirmam ser essencial “fomentar a exploração e a descoberta por parte das próprias crianças” (1991, p. 71), pelo que o importante é procurar com as crianças e não dar respostas diretas às suas perguntas. Para além da recolha dos livros que continham informações ou imagens acerca das pontes, foi enviado um bilhete informativo aos pais (cf. Anexo B7), no qual se informou os mesmos acerca do projeto que estava a ser desenvolvido na sala, bem como foi solicitada a colaboração destes na pesquisa conjunta com as crianças acerca do tema. É, então, dada ênfase à importância do educador enquanto sujeito que favorece o papel da família como fonte de produção de conhecimento.

Após a recolha das informações pesquisadas pelas crianças e as suas famílias, a díade reuniu as crianças em grande grupo, sendo proposto a cada uma que partilhasse com o resto do grupo o que descobriu acerca das pontes. A comunicação ao grupo é, então, bastante importante, pelo facto de dar voz às crianças, como já mencionado, e por tornar as crianças protagonistas e parte integrante da sua própria aprendizagem. Por outro lado, as crianças adquiriram novas competências, sendo estas relacionadas com a recolha de dados, com o manuseamento de informações, bem como competências do foro social, na medida em que necessitaram de aceitar as opiniões e ideias dos outros, trabalhar colaborativamente e em equipa, bem como entrar em processos de negociação, diretamente relacionados com a vida em democracia. No entanto, é de salientar que as expectativas da mestranda relativamente à participação dos pais saíram goradas inicialmente, uma vez que esta esperava que as pesquisas e recolhas efetuadas com as famílias fossem realizadas em colaboração com as crianças, o que não sucedeu. A grande maioria das

pesquisas não se encontrava tratada, pelo que vinham impressas diretamente do *Wikipédia*. Embora algumas viessem tratadas, demonstrando uma análise seletiva da informação, as crianças não sabiam o que lá se encontrava registado, podendo deduzir-se que os pais apenas recolheram as informações da internet. Contudo, importa mencionar um exemplo positivo relativamente à partilha das pesquisas, sendo que uma das crianças levou duas revistas, nas quais mostrou algumas imagens, revelando quais as pontes presentes nestas, pelo que evidenciou participação no processo de pesquisa (cf. Anexo B2 – Fotografia 22). Uma vez que este momento não foi tão rico como a d'ade esperava, torna-se motivo de reflexão a importância da preparação dos pais para os pedidos das crianças, tanto de informações como de outras contribuições para o projeto (Katz & Chard, 1997), sendo que foi necessário ajudá-los a descobrir formas de participação enquanto sujeitos ativos e participantes que devem ser, na medida em que, os pais destas crianças não se encontravam preparados e integrados em processos como os referidos.

De modo a dar continuidade ao trabalho a ser desenvolvido, ultrapassando a dificuldade que se colocou, foi proporcionada a visualização de um vídeo (cf. Anexo B2 – Fotografia 23), trazido por uma criança, o qual continha todas as pontes do Porto, nomeadamente, imagens e informações acerca destas. As crianças identificaram as várias pontes presentes, que se apresentavam de várias perspetivas, bem como identificaram pormenores das mesmas, relativamente à sua construção e materiais. Posteriormente, uma das crianças apresentou um livro que encontrou em casa, o qual continha várias imagens (cf. Anexo B2 – Fotografia 24). Após a visualização de ambos os recursos, uma das crianças fez alguns comentários relativamente ao que percecionou. Deste modo, é possível associar este momento a uma situação de recordação do que já aprenderam, sendo esta encarada como uma oportunidade de as crianças “desencadearem as suas próprias ações e para refletirem sobre elas” (Brickman & Taylor, 1991, p. 131).

Para além do já mencionado, foi nesta segunda fase do projeto que se procedeu com o início da elaboração de um mapa concetual, sendo que este se foi realizando ao longo de todo o projeto, onde se encontravam presentes os conhecimentos prévios das crianças, aquilo que queriam saber acerca do tema, bem como as respostas às perguntas (cf. Anexo B2 – Fotografia 25). A construção deste foi realizada por todo o grupo, bem como pelo adulto, sendo que cada criança teve a oportunidade de escrever, pelo que “a aprendizagem [...] da escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe ensino formal” (Mata, 2008, p. 12). Uma vez que as crianças ainda não sabiam escrever, este registo foi realizado através da imitação dos grafemas (cf. Anexo B2 – Fotografia 26), dado que “pelas imitações que vão fazendo do código escrito, apercebem-se das

suas características” (Mata, 2008, p. 33). Para além da escrita, as crianças também decidiram colocar imagens auxiliares no mapa conceitual. De modo a facilitar a “leitura” do mapa por parte das crianças, foi adotada a estratégia de colocar cada tópico em cartolinas diferentes para ser mais fácil identificarem qual cartolina contém o quê, tal como escrever cada pergunta com uma cor diferente das outras para associar à resposta escrita da mesma cor (cf. Anexo B2 – Fotografia 25). Para além das estratégias mencionadas, foi proposto a cada criança que escolhesse a questão a que queria responder, levando à formação de pequenos grupos, de modo a facilitar a pesquisa e o trabalho de colaboração entre as crianças. Uma vez que este tipo de organização se caracteriza pela proximidade, foi permitido às crianças que comunicassem umas com as outras, bem como proporcionou oportunidades para que estas desenvolvessem as suas competências e capacidades (Hohmann & Weikart, 2011). É ainda de salientar que, para além da cor diferente de cada pergunta, foi colocada a fotografia do grupo junto da respetiva questão (cf. Anexo B2 – Fotografia 25).

Uma vez realizada a divisão de tarefas e o planeamento do trabalho, foram solicitadas novas pesquisas a cada criança, sendo que esta deveria focar a sua questão. Mais uma vez a adesão dos pais a esta iniciativa ficou abaixo das expectativas da formanda, pelo que apenas uma criança levou a pesquisa proposta. Deste modo, a mestrande e o seu par viram-se obrigadas a repensar nas suas estratégias de ação, pelo que decidiram direcionar a sua atenção para o dossier com as pesquisas anteriores, analisando as informações necessárias a partir do mesmo. Para tal, optou-se por dividir o grande grupo em pequenos grupos de trabalho, consoante a pergunta, de modo a que procurassem dados relativos à mesma (cf. Anexo B2 – Fotografias 27 e 28). Deste modo, a discussão de ideias e descobertas foi facilitada, pelo que a maioria dos grupos recolheu dados valiosos para responder às suas dúvidas e curiosidades com o auxílio da díade, que, em conjunto com as crianças, fez leituras, bem como analisaram imagens para obter certas informações. Após a análise das pesquisas, foi concedido um tempo de comunicação aos grupos, de modo a que estes partilhassem com os restantes elementos as suas descobertas. Esta partilha de experiências e troca de informações revelou-se bastante rica, uma vez que as crianças puderam ter acesso a conhecimentos relativos a outras perguntas que não a sua.

Apesar das dificuldades sentidas relativamente à construção de parcerias com as famílias, à medida que o projeto foi avançando o envolvimento dos pais foi cada vez mais visível, pelo que ao longo deste, grande parte das crianças levaram para a sala informações novas de casa, sendo que estas ou vinham escritas e as crianças sabiam o que lá estava ou as crianças levavam as informações “na cabeça”, como as mesmas afirmavam, dando resposta a algumas questões ainda não respondidas (cf. Anexos B2 – Fotografias 29 à 31). Assim sendo, é possível afirmar-se que

os processos de pesquisa foram passíveis de evoluções, neste caso positivas, visto que estas foram aparecendo previamente tratadas, bem como foi visível a participação das crianças neste processo. O grupo mostrou-se cada vez mais empenhado e motivado com este projeto, pelo que o mesmo insistia com os pais para irem visitar as pontes, tirar fotografias junto destas, segundo informações dos mesmos, bem como levar para a sala objetos que tinham em casa relativos a este tópico. É ainda de salientar que, para além da partilha de novas informações, as crianças mostraram interesse em partilhar o que já sabiam até ao momento, inclusive as crianças mais novas, que a maioria das vezes preferiam ficar em silêncio a escutar os colegas.

Ao longo destes diálogos, surgiram outras questões, sendo estas relativas à diferença entre arquitetos e construtores, pelo que a partir daqui foi proposto às crianças que assumissem a função de cada um destes por um dia. Para tal, estas realizaram um projeto de uma ponte, colocando hipóteses sobre os possíveis materiais a utilizar na elaboração da mesma, bem como construíram a ponte idealizada (cf. Anexo B8). De modo a enriquecer esta aprendizagem, a díade solicitou à mãe de uma das crianças, sendo esta arquiteta, que fosse à sala de atividades e dinamiza-se um pequeno diálogo com estas acerca da projeção e construção das pontes (cf. Anexo B2 – Fotografia 32). Ao longo deste diálogo a mãe do J explicou às crianças qual o papel de um arquiteto, tal como de que forma são elaborados os projetos, dando uma ideia geral das construções das pontes. Por outro lado, foram as próprias crianças que partilharam informações com a mãe do J, mostrando saber o que já tinham aprendido e demonstrando que eles próprios também sabem coisas sobre o tema. Esta visita superou as expectativas da díade, na medida em que a mãe do J levou pequenos projetos elaborados por esta e os materiais para que as crianças construíssem as pontes através da interpretação dos desenhos. Foram elaborados pequenos grupos, sendo distribuído o projeto e os respetivos materiais por cada um (cf. Anexo B2 – Fotografias 33 e 34). Deste modo, as crianças tiveram acesso a outro tipo de pontes, bem como interagiram com projetos diferentes dos seus e com materiais distintos dos utilizados para as pontes referidas anteriormente.

Dando continuidade à reflexão acerca da terceira fase do projeto, importa mencionar que para além da construção das pontes já mencionadas, as crianças modelaram pontes com pasta de farinha (cf. Anexo B2 – Fotografia 35), confecionada pelos mesmos e procederam à respetiva pintura. Ao longo deste processo, foram constituídos pares, sendo que cada um escolheu uma ponte das seis abordadas. Para a realização desta tarefa, as crianças sentiram necessidade de ver imagens das pontes, de modo a percecionarem alguns pormenores e representar as mesmas de acordo com a realidade. É de mencionar que as crianças mais novas revelaram mais dificuldade

em representar a ponte, pelo que este processo foi facilitado com a ajuda do seu par que foi auxiliando e dando indicações.

Fazendo agora referência à última fase do projeto, sendo esta a exposição, importa referir que decorreu durante todo o último dia de estágio da díade, ao longo dos corredores próximos da sala e consistiu na divulgação do projeto, permitindo ao grupo comunicar aos outros os conhecimentos construídos ao longo do mesmo, visibilizando a competência da criança e refletindo os processos e produtos do projeto (cf. Anexo B2 – Fotografias 36 à 44). Para o efeito, foram distribuídos convites (cf. Anexo B9) às outras salas, aos pais, à direção do agrupamento, tal como foi colocado um comunicado no hall do infantário, para que toda a comunidade e pais das crianças das outras salas tomassem conhecimento da divulgação. Esta partilha para além de visual, também assumiu um caráter oral, uma vez que as crianças partilharam oralmente os conhecimentos construídos, revelando o que tinham feito ao longo do projeto, assumindo uma atitude de pertença e identidade. Ao longo da exposição optou-se pela projeção de imagens, sendo que se revelou um valioso recurso, uma vez que os pais e comunidade tiveram perceção de todo o trabalho subjacente à realização do projeto. A exposição teve bastante aderência por parte dos pais da nossa e das outras salas, bem como das crianças das outras salas e da comunidade educativa (cf. Anexo B2 – Fotografias 45 à 50), sendo que o feedback foi positivo, tanto por parte da família e comunidade (cf. Anexo B10), bem como por parte das crianças (cf. Anexo B11).

Após esta abordagem, é possível verificar-se o esforço da mestrandia em construir parcerias com as famílias e comunidade no contexto de pré-escolar, sendo estas fundamentais, na medida em que “ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma delas, vamos encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 99). No que diz respeito à comunidade, embora a construção de parcerias com esta não fosse tão evidente, a díade solicitou, a presença de membros da comunidade na exposição/divulgação do projeto. Referentemente à construção de parcerias com a família importa referir que a mestrandia procurou integrar a família no processo de ensino-aprendizagem das crianças, pelo que estas parcerias foram construídas através dos vários momentos do acolhimento, em que alguns dos pais colocavam questões acerca de certos assuntos, sendo mais evidente relativamente ao projeto das pontes do Porto, no qual as famílias foram uma mais-valia, como já mencionado. Por outro lado, procurou-se integrar a família como participante ativa, através do pedido de procura de informações em colaboração com as crianças, para o projeto mencionado, bem como no pedido de materiais para a realização de algumas atividades. Ainda relativamente à participação da família, a díade solicitou a um dos pais que se

disponibilizasse a ir à sala de atividades falar acerca da construção das pontes, como se verificou. Por fim, a mestrande e o seu par solicitaram a presença das famílias na exposição/divulgação do projeto das pontes do Porto. Apesar da iniciativa da díade na construção desta parceria, importa referir que nem todos os pais responderam a tal iniciativa, sendo este um dos aspetos mais desafiantes de um educador de infância. Assim, a construção destas parcerias permitiram à formanda compreender de forma mais concreta a importância do envolvimento familiar.

No que diz respeito à valência de creche, esta dimensão foi um pouco mais negligenciada. Fazendo referência ao envolvimento com a comunidade, este não foi possível, devido a fatores externos à mestrande. Contudo, o envolvimento das famílias já se revelou mais evidente, principalmente no acolhimento, durante o qual os pais comunicavam à formanda informações relevantes, bem como demonstravam confiança na mesma. Por outro lado, os pais também foram envolvidos, na medida em que as crianças levavam para casa alguns dos resultados dos trabalhos realizados na sala, como foi o caso da confeção de bolachas.

Relacionando esta dimensão com a importação das interações pedagógicas de natureza colaborativa evidenciados pela mestrande, torna-se possível afirmar que esta procurou estabelecer este tipo de relações, no caso da creche, a partir da recolha de materiais para o cesto dos tesouros, como já referido e, no contexto do pré-escolar, através das pesquisas realizadas nas outras salas da instituição e da exposição do projeto, como verificado.

Realizada uma análise e descrição da ação da formanda e fazendo agora referência ao processo relacionado com a avaliação, importa mencionar que este se encontra inerente aos anteriormente referidos. Deste modo, é de importante destaque que a mestrande entrou em processos avaliativos, numa perspetiva formativa, em torno da sua própria formação, da sua intervenção, do ambiente de aprendizagem, bem como do desenvolvimento e progressão da aprendizagem das crianças (DL nº 241/2001). Na avaliação das atividades e ações das crianças, a formanda procurou ter presentes os quadros teóricos e legais, na creche as experiências-chave e no pré-escolar as OCEPE, tal como se verifica nos processos de observação. Estes permitiram à mestrande interpretar as ações das crianças, compreendendo as necessidades e interesses das mesmas, bem como as aprendizagens que realizavam e possuíam. No contexto de creche é possível ressaltar o exemplo do “cesto de tesouros” (Goldschmied & Jackson, 2006), já mencionado, e no pré-escolar é possível enunciar um exemplo de uma ação das crianças observada pela mestrande, na qual as crianças quando chegavam à sala afirmavam “Fui o primeiro” e assim consecutivamente, evidenciando conhecimentos relacionados com a matemática em termos de classificação, nomeadamente, princípios de ordinalidade. No que diz respeito à avaliação formativa da formanda, importa destacar a importância das grelhas de

avaliação reguladora (cf. Anexo A3) e final (cf. Anexo A4) sobre os processos de desenvolvimento, pelo que estas foram uma mais-valia, uma vez que permitiram à mestranda compreender quais os parâmetros em que necessitava de melhorar e o que fazer para que tal acontecesse.

Associado a este processo, surge a reflexão, sendo esta igualmente crucial. Referindo o Decreto-Lei nº 240/2001, o educador “reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desempenho profissional”. Um dos instrumentos que permitiram à mestranda refletir sobre, na e para a ação foram as narrativas reflexivas individuais (cf. Anexos A5 e B12), as quais possibilitaram, a perceção de quais os pontos a modificar para melhorar a ação educativa da formanda, bem como tornaram possível fundamentar as decisões da mesma. Deste modo, estas assumiram-se enquanto fonte de regulação da prática educativa. É de salientar, portanto, que as narrativas mencionadas sofreram várias evoluções positivas ao longo do tempo de estágio, pelo que inicialmente a reflexão acerca de competências profissionais inerentes à ação não eram tão visíveis, sendo cada vez mais evidenciadas de narrativa para narrativa, bem como os referentes teóricos mobilizados foram sendo mais adequados e articulados entre si, verificando-se ainda a procura autónoma de referenciais. Para além das narrativas mensais, os diálogos com a orientadora cooperante e par pedagógico, as reuniões e conversas informais com a supervisora institucional e a utilização do diário de bordo, também se revelaram estratégias fulcrais no processo reflexivo, sendo que a importância destas estratégias formativas já foram enunciadas num outro tópico deste capítulo, nomeadamente, ao longo da descrição e análise dos processos observacionais.

4. REFLEXÃO FINAL

O presente capítulo incide numa reflexão final que funcionará como uma síntese integrada de todo o percurso de formação da mestranda, evidenciando as potencialidades e constrangimentos deste, bem como futuras possibilidades de desenvolvimento.

Mostra-se crucial fazer referência ao processo de investigação-ação, o qual se assume imprescindível em termos de apoio ao educador de infância, sujeito da sua própria investigação, ao nível dos desafios e problemas provenientes da prática, uma vez que permite a este inovar a sua ação de forma refletida (Máximo-Esteves, 2008). Considerando este aspeto, a formanda através da adoção de uma atitude reflexiva e indagadora, procurou melhorar a sua prática ao longo do período de estágio, durante o qual questionou a sua ação, de um ponto de vista crítico e problematizador, no sentido de a melhorar e adequar. Assim, torna-se fundamental assumir a importância de olhar para a realidade e refletir acerca do que poderá ser transformado, pelo que o conhecimento prático assume um carácter evolutivo, aberto à mudança (ibidem). Deste modo, “a investigação-ação parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, pp. 9-10). Considerando a importância de desenvolvimento da capacidade reflexiva e investigativa, importa mencionar que, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, a formanda poderá consolidar o seu desempenho profissional, bem como adequar continuamente este aos desafios inerentes à ação através da “análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação” (DL nº 240/2001).

Assim sendo, é necessário que a mestranda amplie, aprofunde e melhore as suas competências, tanto profissionais como pessoais, no sentido de as desenvolver, com vista a uma prática adequada e refletida (Marcelo, 2009). A formanda compreende que o conhecimento e as crianças se transformam, sendo importante que esta continue a aprender, continuamente e de forma evolutiva, não se cingindo aos seus conhecimentos e saberes atuais, adaptando a sua prática ao contexto e às mudanças (Marcelo, 2009).

Contudo, a formação não se desenvolve unicamente de forma individual, pelo que a aprendizagem e desenvolvimento em colaboração foi uma das estratégias formativas preponderantes para o desenvolvimento de competências profissionais da formanda. Numa perspetiva da construção colaborativa, importa salientar as estratégias que mais apoiaram a

formanda no desenvolvimento profissional, sendo estas o estágio em díade, a supervisão no contexto, as aulas na Escola Superior de Educação do Porto, bem como a interação com vários intervenientes.

Deste modo, importa mencionar a relevância do estágio em pares, pelo que este se mostrou uma mais-valia, tanto ao nível profissional como pessoal, na medida em que se trocaram vários pontos de vista, houve um auxílio mútuo, bem como se refletiu em conjunto e criticamente acerca do desempenho de ambas, na tentativa de uma ação mais adequada ao contexto e ao grupo de crianças e em consonância com os valores e aspirações da díade.

No que concerne à importância da supervisão, esta revelou-se, de igual modo fundamental, uma vez que a partir das sugestões da supervisora institucional e dos diálogos acerca do desempenho da mestranda, foi permitido a esta que compreendesse os pontos de fragilidade da sua ação, fazendo com que esta reorganizasse as suas estruturas de conhecimento, interpretando os novos saberes com os que já possuía, resultando em aprendizagens significativas. Assim, foi permitido à formanda melhorar a sua prática, bem como assumir uma atitude reflexiva e de investigação.

Por outro lado, torna-se pertinente fazer referência à unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, tendo esta como intenção a formação de futuros educadores de infância, pelo que permitiu à formanda consolidar alguns dos saberes que já havia adquirido, bem como integrar novos conhecimentos, construindo o seu saber profissional. Assim, foi possibilitado à mestranda que construísse um quadro referencial teórico que sustentasse a sua prática. Por outro lado, as aulas permitiram problematizar situações e questões que surgem aquando da ação, sendo fulcral desenvolver processos de investigação sobre a prática, assumindo, assim, uma atitude reflexiva. Para além do mencionado, a discussão de ideias e pontos de vista ao longo das aulas também foi crucial, na medida em que foram articulados conhecimentos e experiências. Para além desta unidade curricular, as restantes também se revelaram um forte alicerce da ação da mestranda, uma vez que estas permitiram a construção de saberes específicos relativamente a certos conteúdos, bem como possibilitaram à formanda enriquecer a sua aprendizagem.

Por sua vez, a interação com vários intervenientes ao longo do estágio em ambas as valências, também se revelou numa mais-valia, sendo que se articularam diversos pontos de vista, valores e crenças.

Dando continuidade à reflexão acerca das potencialidades, importa fazer referência à importância do estágio em duas valências distintas e com idades tão diferenciadas, sendo que para que o desenvolvimento profissional seja mais rico é necessário que as experiências sejam múltiplas (Marcelo, 2009). No estágio em pré-escolar, o grupo com o qual a formanda interagiu

apresentava-se heterogêneo etariamente, pelo que foi uma mais-valia, uma vez que foi permitido à mestranda interagir com crianças de idades distintas e com níveis de desenvolvimento diversificados. Ao longo da experiência em creche, a formanda teve a oportunidade de interagir com crianças mais novas, compreendendo de que forma estas se desenvolvem e como aprendem, compreendendo a importância da ênfase na educação e no desenvolvimento de competências, sendo que se sabe que as crianças mais novas são seres competentes, pelo que “os primeiros tempos de vida são alicerces para as aprendizagens posteriores” (Sá-Chaves, 1997, p. 79). Foi então permitido à mestranda desenvolver competências profissionais no âmbito de ambas as valências, compreendendo a importância dos processos formativos e das dimensões pedagógicas nestes contextos e mobilizando novos referenciais teóricos e experiências que permitiram o desenvolvimento de competências profissionais. Assim, fazendo referência ao Decreto-Lei nº 241/2001, “a formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente, no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos” (p. 5572).

De uma forma geral, o estágio proporcionou o desenvolvimento de competências necessárias para uma prática adequada e refletida, permitindo à formanda compreender a importância de pensar e repensar as suas estratégias pedagógicas, dando resposta às diversas situações.

Realizada uma abordagem ao nível das potencialidades, mostra-se de igual modo fundamental mencionar os constrangimentos e limitações sentidos ao longo da prática. No que diz respeito à creche, uma das dificuldades mais sentidas foi ao nível da ausência de um referencial legal nacional, o que dificultou, inicialmente, os processos formativos. Outra das limitações, sendo que esta se sentiu em ambas as valências foi a impossibilidade de saída ao exterior, devido a fatores burocráticos e de transporte. Referentemente ao contexto de pré-escolar, a maior dificuldade presente foi a ausência de participação inicial das famílias no projeto desenvolvido, pelo que dificultou a ação da mestranda.

Fazendo uma retrospectiva do presente capítulo, importa destacar que a procura de identidade profissional (Marcelo, 2009), vai-se fazendo constantemente, pelo que esta sofre alterações e modificações ao longo do tempo e da prática. Deste modo, o percurso de formação apresenta-se enquanto processo inacabado, evidenciando-se a construção de novos pensamentos continuamente. O desenvolvimento profissional apresenta-se, portanto, como o crescimento profissional que o educador “adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática” (Villegas-Reimers, 2003 op. cit. Marcelo, 2009, p. 10).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. (pp. 171-189) Coleção CiDinE. Porto: Porto Editora
- Alvarez, A. & Del Río, P. (1996). Educação e Desenvolvimento: A Teoria de Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Próximo. In C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da educação/organização*. (pp. 79-104). Volume 2. 2ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Cruz, S. (2008). A qualidade na educação infantil, na perspetiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.), S. Araújo, D. Lino, S. Cruz, F. Freire de Andrade & A. Azevedo. *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp. 75-94) Coleção Infância. Porto: Porto Editora
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto: *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*. Diário da República
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Coleção Universidade Ciências da Educação. Plural Editores
- Formosinho, J. (2007). Modelos curriculares na educação básica – um referencial de qualidade na diversidade. In J. Oliveira-Formosinho (org), D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 9-12). Coleção Infância. 3ª edição. Porto: Porto Editora
- Fosnot, C. (2007). *Construtivismo, Teorias, Perspectiva e Prática Pedagógica*. Artmed
- Gâmbua, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In Oliveira-Formosinho, J. (coord.). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Coleção Infância. Porto: Porto Editora
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O Atendimento em Creche*. Porto Alegre: Artmed
- Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa: Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1984). *A Criança em Acção*. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. 6ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Coleção Horizontes Pedagógicos. 3ª edição. Editora Piaget
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org), D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 93-122). Coleção Infância. 3ª edição. Porto: Porto Editora
- Lopes da Silva, M. (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes: Metodologias da Investigação-Acção*. 1ª edição Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

- Luque, A. & Palacios, J. (1995). Inteligência sensoriomotora. In J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Orgs.). *Desarrollo psicológico y educación I: Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial
- Maia, J. S. (2008). *Aprender...Matemática do Jardim-de-infância à Escola*. Coleção Panorama. Porto: Porto Editora
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação nº 08. pp. 7-22
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora
- Mendonça, M. (1997). *A Educadora de Infância: Traço de União entre a Teoria e a Prática*. Coleção Horizontes de Didáctica. 2ª edição. Edições Asa
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica
- Oliveira-Formosinho, J. (2006). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena: O Contributo do Projeto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope. In J. Oliveira-Formosinho, L. Katz, D. McClellan & D. Lino. *A Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade*. (pp. 51-74) Coleção: Educação Hoje. Lisboa: Textos Editores
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org), D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 43-92). Coleção Infância. 3ª edição. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org), D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 13-42). Coleção Infância. 3ª edição. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008a). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.), S. Araújo, D. Lino, S. Cruz, F. Freire de Andrade & A. Azevedo. *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp. 31-54) Coleção Infância. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008b). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (org.), S. Araújo, D. Lino, S. Cruz, F. Freire de Andrade & A. Azevedo. *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp. 11-30) Coleção Infância. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves. *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. (pp. 7-14). Coleção Infância. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org), D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 25-60). Coleção Infância. 4ª edição. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Freire de Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (coord.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 9-69). Coleção Infância. Porto: Porto Editora

- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspetivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.), S. Araújo, D. Lino, S. Cruz, F. Freire de Andrade & A. Azevedo. *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp. 55-74) Coleção Infância. Porto: Porto Editora
- Pinazza, M. & Kishimoto, T. (2008). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (org.), S. Araújo, D. Lino, S. Cruz, F. Freire de Andrade & A. Azevedo. *A Escola Vista pelas Crianças*. (pp. 7-10) Coleção Infância. Porto: Porto Editora
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora
- Portugal, G. (2000). *Educação de bebés em Creche – perspectivas de formação teóricas e práticas*. GEDEI, nº 1
- Portugal, G. (n.d.). *Finalidades e Práticas Educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. 3ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. 4ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Resolução do Conselho de Ministros nº 8/2011 de 25 de Janeiro. *Novo Acordo Ortográfico*. Diário da República
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Coleção CiDinE. Porto: Porto Editora
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. In T. Sarmiento (org.), F. Ferreira, P. Silva & R. Madeira. *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora
- Solé, I. & Coll, C. (1998). Os professores e a conceção construtivista. In C. Coll, M. Mauri, M. Miras & I. Solé. *O construtivismo na sala de aula*. SP: Ática
- Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora
- Vasconcelos, T. (org.), d'Orey, I., Homem, L. & Cabral, M. (2003). *Educação de Infância em Portugal: Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão*. 1ª edição. Edição: Conselho Nacional de Educação, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian
- Vasconcelos, T. (coord.). (2012). *Trabalhar por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Asa

ANEXOS

Anexos tipo A

Anexo A1 – Exemplo de uma Planificação de Creche

*reforçar a
identificação*

Suziv

PLANIFICAÇÃO SEMANAL: 17 – 21 de dezembro de 2012

<p>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Afirmação e integração no grupo (F); - Desenvolvimento motor – marcha sem auxílio do adulto e objetos (PS); - Subir e descer escadas (S, PS, PM); - Orientação focada durante o jogo livre (maior interação) (A). <p>Interesses evidenciados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maior interesse pelo espelho da sala de atividades; - Interação com os colegas; - Por dramatização de fantoches e respectiva exploração; - Colocar caixas na cabeça, de forma a esconderem-na; - Pela sensação do quente do aquecedor; - Imitar o adulto. <p>Aprendizagens evidenciadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alargamento do 	<p>Instituição: Infantário Monfortinhos de Real Sala: 1 ano (creche)</p>		<p>Equipa educativa Educadora: Ana Silva Assistente técnica: Cecília Soares Estagiárias: Ana Magalhães (AM) e Ana Oliveira (AO)</p>		
	<p>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar o desenvolvimento de socialização progressiva, favorecendo a <u>desinibição</u> e <u>autoafirmação</u> da criança no grupo; - Incentivar a verbalização de sons e palavras; - Promover ^{la} progressiva autonomia da criança e do grupo; - Estimular a <u>perceção</u> de diferentes sentidos (visão, audição e tato); <i>refletir</i> - Incentivar a <u>apreciação musical</u> – ouvir, apreciar e acompanhar os movimentos sugeridos pela música; - Estimular o <u>desenvolvimento da motricidade global</u>, nomeadamente a coordenação motora e o equilíbrio dinâmico; - Proporcionar <u>vivências de valores natalícios</u>; <i>que aprendizagem?</i> - Incentivar o desenvolvimento da <u>gestão de conflitos</u> entre as crianças. <i>reformular</i> 				
		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira
Manhã	<p>¹ Acolhimento</p> <p>² Lanche da manhã</p> <p>³ Jogo Livre</p> <p>⁴ Atividade proposta pelo adulto – Exploração sensorial de quente e frio</p> <p>⁵ Atividade de Transição</p> <p>⁶ Higiene</p>	<p>¹ Acolhimento</p> <p>² Lanche da manhã</p> <p>³ Jogo Livre</p> <p>¹⁰ Atividade proposta pelo adulto – Sessão de música “Músicos de Fraldas”</p> <p>³ Jogo Livre</p> <p>⁵ Atividade de Transição</p> <p>⁶ Higiene</p>	<p>¹ Acolhimento</p> <p>² Lanche da manhã</p> <p>³ Jogo Livre</p> <p>¹¹ Atividade proposta pelo adulto – Visita do Pai Natal à sala de atividades</p> <p>⁵ Atividade de Transição</p> <p>⁶ Higiene</p>	<p>¹ Acolhimento</p> <p>² Lanche da manhã</p> <p>³ Jogo Livre</p> <p>¹² Atividade proposta pelo adulto – Sessão de psicomotricidade</p> <p>⁵ Atividade de Transição</p> <p>⁶ Higiene</p>	<p>¹ Acolhimento</p> <p>² Lanche da manhã</p> <p>³ Jogo Livre</p> <p>¹³ Atividade proposta pelo adulto – Leitura de um livro sobre o natal e os animais e respetiva exploração</p> <p>⁵ Atividade de Transição</p> <p>⁶ Higiene</p>
	Almoço				
Tarde	<p>⁷ Higiene e preparação para a sesta</p> <p>⁸ Sesta</p> <p>⁶ Higiene</p>	<p>⁷ Higiene e preparação para a sesta</p> <p>⁸ Sesta</p> <p>⁶ Higiene</p>	<p>⁷ Higiene e preparação para a sesta</p> <p>⁸ Sesta</p> <p>⁶ Higiene</p>	<p>⁷ Higiene e preparação para a sesta</p> <p>⁸ Sesta</p> <p>⁶ Higiene</p>	<p>⁷ Higiene e preparação para a sesta</p> <p>⁸ Sesta</p> <p>⁶ Higiene</p>

*Diferencia
 esta observação?*

<p>vocabulário e <u>maiores</u> verbalizações; - Maior interação com o adulto e outras crianças; - Maior confiança na diáde; - Maior autonomia; - Capacidade de compreensão mais desenvolvida; - Maior capacidade em prever acontecimentos e ajustar os acontecimentos a essas situações.</p>		<p>⁹ Lanche da tarde ³ Jogo Livre</p>	<p>⁹ Lanche da tarde ³ Jogo Livre</p>	<p>⁹ Lanche da tarde ³ Jogo Livre</p>	<p>⁹ Lanche da tarde ³ Jogo Livre</p>	<p>⁹ Lanche da tarde ³ Jogo Livre</p>
--	--	--	--	--	--	--

Decisões pedagógicas:

Enquadramento nas experiências-chave do High/Scope:

- 1 – Sentido de si próprio, Relações sociais;
- 2 – Sentido de si próprio, Relações sociais, Noção precoce da quantidade e de número, Tempo;
- 3 – Sentido de si próprio, Relações sociais, Representação criativa, Movimento, Música, Comunicação e Linguagem, Explorar objetos, Noção precoce da quantidade e de número, Espaço, Tempo;
- 4 – Sentido de si próprio, Relações sociais, Comunicação e Linguagem, Explorar objetos, Noção precoce da quantidade e de número, Espaço, Tempo;
- 5 – Sentido de si próprio, Relações sociais, Música, Comunicação e Linguagem, Tempo;
- 6 – Sentido de si próprio, Relações sociais, Espaço, Tempo;
- 7 - Sentido de si próprio, Relações sociais, Espaço, Tempo;
- 8 – Sentido de si próprio, Tempo;
- 9 - Sentido de si próprio, Relações sociais, Noção precoce da quantidade e de número, Tempo;
- 10 – Sentido de si próprio, Relações sociais, Representação criativa, Movimento, Música, Comunicação e Linguagem, Explorar objetos, Noção precoce da quantidade e de número, Espaço, Tempo;
- 11 – Sentido de si próprio, Relações sociais, Representação criativa, Comunicação e Linguagem, Explorar objetos, Espaço, Tempo;
- 12 – Sentido de si próprio, Relações sociais, Movimento, Música, Comunicação e Linguagem, Explorar objetos, Noção precoce da quantidade e de número, Espaço, Tempo;
- 13 - Sentido de si próprio, Relações sociais, Representação criativa, Música, Comunicação e Linguagem, Explorar objetos, Noção precoce da quantidade e de número, Espaço, Tempo;

Organização do espaço:

- Diversas áreas: 3;
- Sala de Atividades: 1, 8, 11, 12;
- Mesa de Atividades: 2;
- Casa de banho: 6, 7;
- Refeitório: 9;
- Chão da Sala: 4, 5;
- Área da manta: 10, 13;

Organização dos materiais:

- 4 – Placas de gelo e botija com água quente;
- 10 – Instrumentos diversos fornecidos pela Professora de música;
- 12 – Cadeiras, ponte, “banana”, bolas, arcos, escorrega, música de relaxamento;
- 13 – Livro “Sonho de Neve” de Eric Carle

Organização do grupo:

- Grande grupo: 4, 5, 10, 11, 12, 13

Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s: Educadora Ana

Anexo A2 – Exemplo de uma Planificação de Pré-Escolar

<p>adultos que os acompanham (F, T, C);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por atividades de expressão plástica; - Por jogos de movimento (<i>Bom Barqueiro e Bichinho</i>); - Por música; - Por construções; - Por modelagem (plasticina); - Pelo jogo simbólico; - Pelo exterior; - Pela audição de histórias; - Por festas da época (Vindimas, Magusto, ...); - Pela representação numeral (AT, E); - Pela limpeza da sala e materiais; - Pela realização das mudanças. <p>Aprendizagens evidenciadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A maioria do grupo escreve o seu nome, à exceção das crianças: G, RP, MJ; - A maioria das crianças escreve frases através da imitação, à exceção das crianças: G, RP, MJ, D; - Uma criança já lê (E); - Construção do 			¹⁰ Jogo Livre no Exterior ³ Higiene Pessoal		³ Higiene Pessoal	³ Higiene Pessoal
	Tarde	Almoço				
	³ Higiene Pessoal ⁷ Atividade proposta pelo adulto – Enriquecimento e Organização da área da biblioteca (AM/AO) ³ Higiene Pessoal ⁸ Lanche da Tarde	³ Higiene Pessoal ¹¹ Atividade proposta pelo adulto – Modelagem com pasta de sal (AM/AO) ⁴ Jogo Livre ⁵ Tempo de Arrumação ³ Higiene Pessoal ⁸ Lanche da Tarde	³ Higiene Pessoal ¹³ Atividade proposta pelo adulto – Exploração de uma música para o Dia do Pai (AO) ⁴ Jogo Livre ⁵ Tempo de Arrumação ³ Higiene Pessoal ⁸ Lanche da Tarde	³ Higiene Pessoal ⁴ Jogo Livre ⁵ Tempo de Arrumação ³ Higiene Pessoal ⁸ Lanche da Tarde	³ Higiene Pessoal ¹⁶ Atividade proposta pelo adulto – Realização do registo individual sobre o capítulo lido ⁴ Jogo Livre ⁵ Tempo de Arrumação ³ Higiene Pessoal ⁸ Lanche da Tarde	

<p>conceito de número e de quantidade (S, F, R, E, C, T, M);</p> <ul style="list-style-type: none"> - A maioria das crianças revelou memória auditiva relativamente à história Borboleta Leta, à exceção das crianças: MJ, RP, G; - Enriquecimento do vocabulário (aprendizagem da palavras "acordo", "mudanças" e "consenso"); - Duas das crianças descobriram que o número é infinito (AT, E); - Todas as crianças, depois da alteração do espaço e da limpeza efetuada, revelaram práticas de arrumo; - Maior consciência por parte de duas crianças dos encargos dos responsáveis (S, AT). 						
---	--	--	--	--	--	--

Decisões pedagógicas:

Enquadramento nas Áreas/Domínios de Conteúdo:

- 1 – Área de Formação Pessoal e Social; Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática; Área do Conhecimento do Mundo;
- 2 – Área de Formação Pessoal e Social;
- 3 – Área de Formação Pessoal e Social;

- 4 – Área de Formação Pessoal e Social; Área da Expressão e Comunicação; Área do Conhecimento do Mundo;
- 5 – Área de Formação Pessoal e Social;
- 6 – Área de Formação Pessoal e Social; Área da Expressão e Comunicação; Área do Conhecimento do Mundo;
- 7 – Área de Formação Pessoal e Social; Área do Conhecimento do Mundo;
- 8 – Área de Formação Pessoal e Social;
- 9 – Área de Formação Pessoal e Social; Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Domínio da Expressão Dramática; Área do Conhecimento do Mundo;
- 10 – Área de Formação Pessoal e Social; Área da Expressão e Comunicação; Área do Conhecimento do Mundo;
- 11 – Área de Formação Pessoal e Social; Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Plástica e Domínio da Expressão Motora; Área do Conhecimento do Mundo;
- 12 – Área de Formação Pessoal e Social; Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Matemática; Área do Conhecimento do Mundo;
- 13 – Área de Formação Pessoal e Social; Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Expressão Musical; Área do Conhecimento do Mundo;
- 14 – Área de Formação Pessoal e Social; Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática; Área do Conhecimento do Mundo;
- 15 – Área de Formação Pessoal e Social; Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral; Área do Conhecimento do Mundo;
- 16 – Área de Formação Pessoal e Social; Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Abordagem à Escrita e Domínio da Expressão Plástica; Área do Conhecimento do Mundo;

Organização do espaço:

- Área da Manta: 1, 9, 12, 13, 14, 15;
- Sala de Atividades: 4, 5, 7, 10;
- Mesa de Atividades: 11, 16;
- Casa de banho: 3;
- Refeitório: 2, 8;
- Espaço Exterior: 10;
- Sala da Mediateca: 6, 7

Organização dos materiais:

- 7 – Livros;
- 9 – História em 3D “A Vaquinha Entortada”;
- 11 – Farinha, Sal, Água;
- 12 – Blocos Lógicos;

- 13 – Guitarra, Letra da Música;
- 14 – Problema, Folhas brancas A3, Marcadores;
- 15 – Livro “A fada Oriana”;
- 16 – Folhas brancas, Marcadores, Lápis de cor, cera e grafite.

Organização do grupo:

- Grande grupo: 7, 12, 13, 14, 15;
- Pequeno Grupo: 9, 12;
- Individual: 11, 16;

Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s: Educadora Fátima Silva e Estagiárias Ana Magalhães e Ana Oliveira
Dinamização de um dia (Terça-Feira): Estagiárias Ana Magalhães e Ana Oliveira (A educadora estará ausente neste dia)

Anexo A3 – Grelha de Avaliação reguladora



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICA DO PORTO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
2012-2013

AValiação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada

COMPETÊNCIA-CHAVE Mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de um projeto curricular, à luz de modelos conceituais adequados e rigorosos que fomentem o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem.

Nota explicativa: A – Excelente; B – Muito Bom; C – Bom; D – Suficiente; E – Insuficiente

DOMÍNIO DA OBSERVAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Desenvolver sistematicamente a observação participante sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem das crianças.	Revela conhecimentos teóricos e de enquadramento legal que fundamentam a observação.	Da continuidade as intervenções realizadas até ao momento, centrando agora a atenção em quadros de referência para para a observação de crianças em Educação Pré-Escolar.				X	
	Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades, capacidades e interesses da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem.	Incrementa a competência observacional de forma a contemplar as necessidades das crianças de forma mais individualizada. Investe em competências de observação do grande grupo.				X	
	Regista regularmente e de forma sistematizada, os dados recolhidos através da observação.	Reforça a interpretação das situações educativas considerando o processo de aprendizagem profissional.			X		
	Recolhe informação sobre o contexto educativo, familiar e meio sociocultural.	Da continuidade ao trabalho desenvolvido.			X		
	Pratica adequadamente a auto e hetero-observação sobre/com todos os atores do processo.	Reforço da dimensão crítica da hetero-observação.				X	

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças.	Revela saber de currículo da ^{creche} educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber.	Reforça os conhecimentos sobre o desenvolvimento típico das crianças.					
	Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala.	Dá continuidade à ação desenvolvida.			X		
	Planifica a ação educativa recorrendo a estratégias e recursos diversificados.	Reforça a diversificação de estratégias e a construção de recursos.			X		
	Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação.	Melhora a capacidade de identificar as aprendizagens realizadas pelas crianças nas várias áreas de conhecimento (avaliação).			X		
Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares	Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas.	Dá continuidade à ação desenvolvida.			X		
	Planifica atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica.	Reforça o investimento na planificação de atividades que atendam à diferenciação pedagógica.				X	

DOMÍNIO DA AÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional. Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens. Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à Inclusão. Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância. Desencadear ações de envolvimento familiar no processo de ensino e de aprendizagem das crianças que promovam, de forma equilibrada, o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo. Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na infância.	Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.	Investiu na organização do espaço.					
	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.	Investiu no respeito pela regularidade de da organização do tempo.			X		
	Promove interações pedagógicas de qualidade (sensibilidade, estimulação e autonomia).	Dá continuidade a ações desenvolvidas e reforça a estimulação.				X	
	Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.	Reforço da diversificação de estratégias.				X	
	Promove o envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.	Início da experimentação do trabalho de projeto.					
	Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças.	Dá continuidade a ações desenvolvidas.				X	
	Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família e comunidade.	Investiu na articulação com recursos da comunidade.				X	
	Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo.	Reforça o intercâmbio entre crianças e entre salas.				X	
Revela uma postura democrática, ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem.	Dá continuidade ao trabalho desenvolvido.						
			X				

DOMÍNIO DA REFLEXÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
			<p>Problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.</p>	<p>Pratica sistematicamente a reflexão sobre, na e para a ação, identificando os pontos críticos do seu trabalho.</p>	<p>Reforça a análise reflexiva acerca do desenvolvimento de competências profissionais e reforço da dimensão prospetiva da ação.</p>		
	<p>Mobiliza para a reflexão os referentes teóricos e legais adequados à construção dos saberes sobre a prática.</p>	<p>Dá continuidade à ação desenvolvida. Reforça a pesquisa autónoma de referentes teóricos.</p>			X		
	<p>Manifesta uma postura indagadora e crítica sobre a prática pela problematização das questões emergentes.</p>	<p>Reforça a dimensão indagadora e crítica da reflexão.</p>			X		
	<p>Aceita e articula criticamente, com pares e formadores, diversos pontos de vista, valores, saberes e crenças na perspetiva da co-construção do saber profissional.</p>	<p>Dá continuidade à ação desenvolvida.</p>		X			
	<p>Avalia reflexivamente o seu papel e funções considerando princípios de participação e responsabilidade social.</p>						

Porto, 30 de janeiro de 2013

Ara Filipa Cruz Regalhão Maria F. L.

Formando/a

Educador/a cooperante

Supervisor/a da ESE

Télna Coelho
Sara Rocha
Alicia Feresco Almeida

Equipa de estagiários/as

Anexo A4 – Grelha de Avaliação final

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
 2012-2013**
AValiação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada
COMPETÊNCIA-CHAVE Mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de um projeto curricular, à luz de modelos conceituais adequados e rigorosos que fomentem o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem.

Nota explicativa: A – Excelente; B – Muito Bom; C – Bom; D – Suficiente; E – Insuficiente

DOMÍNIO DA OBSERVAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Desenvolver sistematicamente a observação participante sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem das crianças.	Revela conhecimentos teóricos e de enquadramento legal que fundamentam a observação.			+			
	Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades, capacidades e interesses da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem.			X			
	Regista regularmente e de forma sistematizada, os dados recolhidos através da observação.			X			
	Recolhe informação sobre o contexto educativo, familiar e meio sociocultural.			+			
	Pratica adequadamente a auto e hetero-observação sobre/com todos os atores do processo.			X			
				X			

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO

Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças. Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares	Revela saber de currículo da educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber.			X			
	Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala.			X			
	Planifica a ação educativa recorrendo a estratégias e recursos diversificados.			+	X		
	Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação.			X			
	Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas.			+	X		
	Planifica atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica.			X			

DOMÍNIO DA AÇÃO

Competências	Dimensões	Observações	Observações				
			A	B	C	D	E
Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional. Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens. Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à inclusão. Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância. Desencadear ações de envolvimento familiar no processo de ensino e de aprendizagem das crianças que promovam, de forma equilibrada, o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo. Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na infância.	Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.			X			
	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.			+			
	Promove interações pedagógicas de qualidade (sensibilidade, estimulação e autonomia).			X			
	Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.				X		
	Promove o envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.		-				
	Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças.		X				
	Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família e comunidade.			X			
	Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo.				+		
					X		
	Revela uma postura democrática, ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem.						
			X				

DOMÍNIO DA REFLEXÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.	Pratica sistematicamente a reflexão sobre, na e para a ação, identificando os pontos críticos do seu trabalho.			+			
	Mobiliza para a reflexão os referentes teóricos e legais adequados à construção dos saberes sobre a prática.			X			
	Manifesta uma postura indagadora e crítica sobre a prática pela problematização das questões emergentes.			+			
	Aceita e articula criticamente, com pares e formadores, diversos pontos de vista, valores, saberes e crenças na perspetiva da co-construção do saber profissional.			X			
	Avalia reflexivamente o seu papel e funções considerando princípios de participação e responsabilidade social.			X			
			X				

Porto, 13 de junho de 2013

Ana Filipa Cruz Zagalães Fátima Silva

Formando/a

Educador/a cooperante

[Assinatura]
Supervisor/a da ESE

Telma Isabel Alves Cabral Coelho
Sara Leonor Oliveira Pocos
Ana Luísa Almeida Oliveira

Equipa de estagiários/as

**Anexo A5 – Exemplo de uma Narrativa Reflexiva
Individual**



ESE

Mestrado em Educação Pré-Escolar
Prática Pedagógica Supervisionada
Discente: Ana Filipa Cruz Magalhães
22 de abril de 2013

Narrativa Reflexiva Individual

A presente narrativa centra-se na reflexão acerca da metodologia de trabalho de projeto a ser desenvolvida na sala de atividades dos 3, 4 e 5 anos do Jardim de Infância Aurélia de Sousa, iniciado no dia 9 de abril. Este tem como temática as pontes do Porto, tema este que emergiu das crianças durante o tempo de grande grupo no acolhimento, no primeiro dia em que a díade se encontrava a estagiar na instituição. Ao longo do diálogo da manhã, uma das crianças relatou a sua experiência de fim de semana, afirmando que a sua irmã realizou um trabalho acerca das pontes. A criança frisou uma das pontes que se encontrava no trabalho da sua irmã, sendo esta a Ponte 25 de abril, pelo que a mesma perguntou à educadora “Porque é que a Ponte 25 de abril já se chamou Ponte de Salazar?” (Rodrigo Pinto Leite). Deste modo, a educadora respondeu à questão da criança, perguntando ainda se alguém sabia onde se situava a ponte. Contudo, uma das crianças mostrou-se curiosa com o facto de a ponte já não se chamar Salazar, pelo que a educadora questionou o grupo acerca da identidade deste, sendo que a partir daqui esta explicou um pouco quem foi Salazar e o período de ditadura vivenciado em Portugal, acrescentando, ainda, que no dia 25 de abril iria aprofundar mais este tema com as crianças. A partir deste diálogo, as crianças mostraram-se envolvidas no mesmo querendo partilhar experiências acerca das pontes do Porto, sendo este, portanto, um foco de interesse. Deste modo, a díade viu aqui uma oportunidade de desenvolver um trabalho de projeto a partir de um interesse evidenciado pelas crianças, tendo origem nas experiências de vida das mesmas. Como afirmam Katz e Chard “o conteúdo ou tópico de um projeto é geralmente retirado do mundo que é familiar às crianças” (Katz & Chard, 1997, p. 5). Desta forma, deve ser dada ênfase ao “processo de escutar as vozes das crianças como forma de melhor as conhecer e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competência e direitos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 27).

Uma vez que o tema surgiu no primeiro dia de estágio da díade, esta ainda se encontrava em processos de observação participante e de integração no grupo, pelo que este começou por se desenvolver recentemente. Visto que a motivação e interesse do grupo relativamente às pontes eram contínuos e os alunos do 2º ano de Educação Básica dinamizaram uma atividade relacionada com este tópico, a díade viu o seu trabalho

+
excelentes
ligações

+

facilitado no início da construção conjunta do projeto com as crianças. Definido o tema central do projeto, a díade dinamizou um diálogo em grande grupo, o qual optou por gravar, bem como os restantes realizados posteriormente, visto que é bastante difícil registar todas as informações que as crianças relatam e, sendo que o educador detém um papel bastante fulcral enquanto mediador e sujeito que coloca desafios e problematiza. No referido diálogo, as crianças relataram as suas experiências e conhecimentos prévios relativamente às pontes. Tal como afirma Helmes, citado por Vasconcelos, “parte-se de um *conhecimento base*” (Helmes, 2010, op. cit. Vasconcelos, s.d., p. 14). Frisando a importância das partilhas das crianças e, segundo Katz e Chard, é “útil que as crianças relatem acontecimentos da sua própria experiência sobre o tópico” (Katz & Chard, 1997, p. 209), uma vez que “as discussões permitem às crianças partilharem o que sabem individualmente sobre o tópico e permitem ao [educador] explorar as compreensões atuais das crianças” (Katz & Chard, 1997, p. 224). Deste modo, importa mencionar algumas das afirmações que a díade obteve ao longo da conversa, sendo estas: “Eu passo sempre na Ponte do Infante quando vou para casa da minha avó” (Eduardo); “Do Porto para Gaia, que eu estava a ir para casa da minha avó, vi as pontes todas” (Carolina); “Para casa da minha avó vou pela Ponte do Freixo” (Francisco); “Eu já fui visitar todas as pontes e já passei por todas as pontes” (Afonso Tigre); “Eu passo de carro nas pontes dos barcos” (Guilherme); “Quando a nossa sala andou de camioneta nós vimos as pontes. Quando fomos ao espetáculo de marionetas, quando viemos embora” (Sara); “Eu sei qual é a ponte que a Sara está a falar. É a Ponte S. João e Ponte Santo António” (Flávia); “As pontes têm nomes de pessoas” (Carolina); “A ponte S. João tem o nome de um hospital” (Teresa); “Há uma festa de S. João, como há a ponte de S. João. E a Festa de S. João é a festa mais importante do Porto” (Francisco). O educador, enquanto mediador, deverá intervir nestes diálogos, pelo que a díade colocou a seguinte questão “Mas afinal o que é uma ponte?”, sendo que obtivemos respostas como: “É para as pessoas passarem para o outro lado que tiver um rio ou o mar” (Sara); “As pontes são importantes porque se não existissem os carros caíam à água” (Francisco); “Também há pontes para passarem comboios, metros e elétricos” (Rodrigo Pinto Leite); “E os pilares para que é que interessam?” (Francisco). Entretanto, eu e o meu par pedagógico achamos pertinente questionar as crianças acerca das pontes do Porto que conheciam e, deste modo, estas enumeraram as seguintes, Ponte S. João, D.

Maria, D. Luís, do Freixo, da Arrábida e do Infante. Após estas respostas uma criança acrescentou “São as pontes do Porto e de Gaia. São as mesmas pontes! Todas as pontes daqui ligam Porto a Gaia” (Maria Paixão). Ao longo deste diálogo outras questões se colocaram, sendo que as crianças mostraram interesse em descobrir quais as pontes da América do Sul, de Lisboa, de Coimbra e do rio Douro, ao que a esta última uma criança respondeu “São as pontes do Porto” (Francisco). É ainda de salientar que uma das crianças afirmou “Um dia estava a ver um livro em casa do meu avô e dizia ponte S. João e D. Luís. Amanhã vou trazer o livro dos meus avós” (Dinis), sendo que uma outra acrescentou “O meu pai é professor de Geografia” (Afonso Tigre). Assim sendo, desde logo as crianças evidenciaram interesse em dar continuidade ao projeto, bem como tornaram visíveis alguns dos recursos disponíveis para o desenvolvimento do mesmo. Como afirma Gâmboa “para que a situação se torne educativa deve despertar a curiosidade e o interesse [das crianças], incitando a uma atividade de procura. Mas para que tal ocorra é preciso que a mesma situação contenha em si *problematicidade*, isto é, gere incerteza, dúvida, e esta interrogação seja experienciada [pelas crianças] como sua” (Gâmboa, 2011, p. 56). Desta forma e, segundo a mesma autora, “o Trabalho de Projeto garante o direito da criança a ter voz e a ser escutada” (Gâmboa, 2011, p. 72), pelo que esta é vista como um ser com competência e capacidade de construir o seu próprio conhecimento. No entanto e, dando uma vez mais ênfase ao papel do adulto, é relevante destacar que este, enquanto co-construtor do projeto, pode participar no mesmo, dando sugestões, mantendo a motivação e interesse das crianças. Deste modo, a Educadora Fátima sugeriu uma música que falava de pontes intitulada de “*A ponte é uma passagem para a outra margem*”. Segundo Brickman e Taylor tanto as crianças como os adultos “contribuem para o diálogo e existe equilíbrio entre as contribuições dos adultos e das crianças” (Brickman & Taylor, s.d., 27).

Num momento posterior, a díade, uma vez mais, concedeu relevância ao tempo de grande grupo para dar continuidade ao projeto. Ao longo deste momento, foi dinamizado um outro diálogo, desta vez relacionado com aquilo que as crianças gostariam de saber acerca das pontes. Deste modo, as questões colocadas pelas crianças foram variadas, pelo que surgiram perguntas do tipo: “Queremos saber como é que as pontes foram construídas” (Teresa); “Quem é que constrói as pontes?” (Carolina); “As pontes são velhas ou novas?” (Sara); “As pontes têm muito ferro?” (Maria João); “As

pontes têm pilares ou não?” (Francisco); “O que passa em cima das pontes?” (Carolina); “As pontes são de tijolos ou de ferro?” (Sara); “As pontes também são construídas com madeira?” (Rodrigo Pinto Leite); “Quais são as pontes que são feitas de tijolos?” (Rodrigo Pinto); “Quais são as pontes feitas de aço?” (Afonso Tigre); “As pontes de tijolos caem? E se forem feitas de aço os carros caem?” (Teresa). No final deste diálogo, uma das crianças questionou a díade com a seguinte pergunta: “Já podemos responder às perguntas?” (Carolina).

Posto isto, importa destacar que ao longo desta fase do projeto é fulcral que o educador detenha uma escuta atenta, uma vez que as crianças questionam e partilham saberes acerca do assunto, sendo que estas são “possuidoras de vozes próprias que devem ser consideradas nas decisões a serem tomadas” (Cruz, 2008, p. 78).

Após os diálogos referidos, a díade, em parceria, dinamizou uma atividade de recolha de informações sobre as pontes nos livros disponíveis em toda a instituição. Para tal, a partir do grande grupo foram constituídos dois pequenos grupos, sendo que um deles deslocou-se até à biblioteca da instituição, enquanto o outro grupo pesquisou na biblioteca da sala, tal como nas restantes salas do infantário. De modo a frisar a importância dos processos de pesquisa levados a cabo pelas crianças, importa citar Brickman e Taylor, sendo que estes afirmam ser essencial “fomentar a exploração e a descoberta por parte das próprias crianças” (Brickman & Taylor, s.d., 71), pelo que o importante é procurar com as crianças e não dar respostas diretas às suas perguntas. Para além da recolha dos livros que continham informações ou imagens acerca das pontes, eu e o meu par pedagógico escrevemos um bilhete informativo aos pais no qual informamos os mesmos acerca do projeto que está a ser desenvolvido na sala de atividades, bem como pedimos a colaboração destes na pesquisa conjunta com as crianças acerca das pontes do Porto. Para além disto, informamos os pais acerca de uma pequena exposição que se encontrava a decorrer no Norte Shopping, a qual ostentava uma ponte em miniatura com uma pequena descrição acerca da história da mesma, uma vez que fora impossível à díade organizar uma visita à exposição referida. Assim, desta forma, é dada ênfase à importância do educador enquanto sujeito que favorece o papel da família como fonte de produção de conhecimento. Após a recolha das informações pesquisadas pelas crianças e as suas famílias, a díade reuniu as crianças em grande grupo, sendo proposto a cada uma que partilhasse com o resto do grupo o que descobriu

acerca das pontes, sendo, portanto, dada primazia à “apresentação de informações novas” (Katz & Chard, 1997, p. 173). Citando Katz e Chard, “um dos principais objetivos da abordagem de projeto é ajudar as crianças a adquirir conhecimentos novos. Enquanto discutem e investigam, as crianças adquirem novas informações e conceitos novos” (Katz & Chard, 1997, p. 154). Para além disto, a comunicação ao grupo é também bastante importante, pelo facto de dar voz às crianças, como já mencionado, e por tornar as crianças protagonistas e partes integrantes da sua própria aprendizagem. Citando Gâmbua, é necessário “fazer da pesquisa e dos seus atores [...] o centro de uma aprendizagem” (Gâmbua, 2011, p. 56). Por outro lado, as crianças adquirem novas competências, sendo estas relacionadas com a recolha de dados, com o manuseamento de informações, bem como competências do foro social, na medida em que necessitam de aceitar as opiniões e ideias dos outros, trabalhar colaborativamente e em equipa, bem como entrar em processos de negociação, diretamente relacionados com a vida em democracia.

No entanto, é de salientar que as expectativas da díade saíram goradas, uma vez que esta esperava que as pesquisas e recolhas efetuadas com as famílias seriam realizadas em colaboração com as crianças, o que não se sucedeu. Quando as crianças foram convidadas a partilhar as suas pesquisas com o grupo, estas afirmaram “mas eu não sei ler, não sei o que diz” ou até mesmo “a minha mãe pesquisou no trabalho, imprimiu e deu-me”. Deste modo, é possível deduzir-se que os pais apenas recolheram as informações da internet, imprimindo, visto que a grande maioria das pesquisas não se encontrava tratada, pelo que vinham impressas diretamente do *Wikipédia*. Embora algumas viessem tratadas, demonstrando uma análise seletiva da informação, as crianças não sabiam o que lá se encontrava registado. Desta forma, as crianças apenas conseguiram identificar as pontes através das imagens que levaram, informação esta que já sabiam. Contudo, importa mencionar dois exemplos positivos relativamente à partilha das pesquisas, sendo que uma das crianças afirmou: “A ponte Maria Pia é a Ponte D. Maria. Foi a minha mãe que me disse” (Carolina); enquanto que uma outra criança levou duas revistas, nas quais mostrou algumas imagens, revelando quais as pontes presentes nestas, bem como disse, “Esta é a Ponte do Infante a ser construída”, pelo que evidencia participação no processo de pesquisa.

Uma vez que este momento não foi tão rico como a díade esperou é motivo de reflexão que a preparação dos pais “para os pedidos das crianças, quer de informações ou de outras contribuições para o projeto” (Katz & Chard, 1997, p. 217), ajudando “os pais a descobrir formas de participação” enquanto sujeitos ativos e participantes que devem ser (Brickman & Taylor, s.d., 238), é de bastante relevância, na medida em que, os pais das crianças da sala de atividades dos 3, 4 e 5 anos não se encontram preparados e integrados em processos como os referidos.

De modo a dar continuidade ao trabalho a ser desenvolvido, ultrapassando a dificuldade que se colocou, eu e o meu par pedagógico proporcionamos um momento de visualização de um vídeo, trazido por uma criança, o qual continha todas as pontes do Porto, nomeadamente, imagens e informações acerca destas. Apesar de o vídeo possuir muito texto, a visualização deste foi uma mais-valia, uma vez que as crianças identificaram as várias pontes presentes, que se apresentavam de várias perspetivas e em vários momentos do dia, bem como identificaram pormenores das mesmas, relativamente à sua construção e materiais. Posteriormente, uma das crianças apresentou um livro que encontrou em casa, o qual continha várias imagens, também estas registadas de diversos pontos de vista, pelo que as crianças as identificaram novamente, tal como enunciaram as características percecionadas no vídeo. Após a visualização de ambos os recursos, uma das crianças fez alguns comentários relativamente ao que percecionou, sendo que afirmou que a ponte que tem mais pilares é a do feixo, que a Ponte do Infante é a mais baixa do mundo e que a ponte de betão maior do mundo é a Ponte da Arrábida (Eduardo). Deste modo, é possível associar este momento a uma situação de recordação do que já aprenderam, sendo esta encarada como uma oportunidade de as crianças “desencadearem as suas próprias ações e para refletirem sobre elas” (Brickman & Taylor, s.d., 131).

Para além do já mencionado, é nesta segunda fase do projeto que se procede com a elaboração de um mapa concetual, onde se encontra definido “o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas, [organiza-se o tempo] inventariam-se recursos” (Vasconcelos, s.d., p. 15). Contudo, este ainda não foi realizado, pelo que o irá ser esta semana.

vai-se
realizando...

Fazendo uma retrospectiva da abordagem efetuada até então, importa, portanto, destacar que o ser humano “em qualquer idade ou tempo, é um sujeito aberto, em

construção, com direito a expressar a sua individualidade, a sua voz como pessoa, e esta expressão é condição de desenvolvimento, progresso, crescimento pessoal e social” (Gâmboa, 2011, p. 52), pelo que o trabalho de projeto valoriza esta condição.

Excelente, Ana Filipa!

Referências Bibliográficas

- Brickman, N. & Taylor, L. (s.d.). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cruz, S. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In Oliveira-Formosinho, J. (coord.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 75-93). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Gâmbôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. (coord.). *O Trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Coleção Infância Porto: Porto Editora.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In Oliveira-Formosinho, J. (coord.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11-29). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (coord.). (s.d.). *Trabalhar por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.