

Orientação

AGRADECIMENTOS

«Foi o tempo que perdi com a minha rosa que a fez tão importante»,
Antoine de Saint-Exupéry

Tudo começou com um sonho. Cada vez mais perto de se realizar. E por mais que o caminho não seja feito em linha reta, quem nos suporta e nos ampara são aqueles que permanecem ao nosso lado, acreditando em nós quando, por vezes, já perdemos a esperança. Sim, o sonho é meu. Mas não seria possível concretizá-lo se essas pessoas não estivessem comigo. A todas elas, o meu agradecimento é infinito.

- Aos meus pais, por serem a minha maior referência, o meu maior pilar e a minha voz da razão. Em nenhum momento tentaram que seguisse um sonho que não era meu. Abriram-me a porta e os seus braços. E deram-me as ferramentas certas para aprender a voar sozinha.

- Aos meus afilhados, Diogo e Daciano, por serem o colo (mesmo que ainda não o percebam) e o desafio constantes, e por despertarem sempre o meu lado de criança que espero nunca perder.

- À minha família, por ser a minha fortaleza.

- À minha melhor amiga, Ana Rita Gouveia, pela amizade inquebrável, por ser gémea sem ser irmã de sangue e por ter sonhado comigo - «O céu é o limite», não me esqueço!

- Aos amigos de todas as horas, Joana Costa (eterna PP), Ana Rita Carvalho (afilhada), Cristiana Teixeira (sobrinha), Tiago Ferraz, Beatriz Rosado,

Bernardo Lino e José Pinheiro, por serem a melhor família que conquistei (e me conquistou) na ESE. Nunca duvidem do vosso valor, nem do lugar que ocupam na minha vida. Haverá sempre uma mesa do bar para nos reunirmos.

- A todos aqueles que vi crescer ao longo destes sete anos, por todos os ensinamentos e momentos de partilha e companheirismo.

- À Liliana Silva, meu par de formação e amiga, por todas as horas em conjunto, pela cumplicidade, pela partilha constante de receios, vitórias e aventuras. Foram meses de muita entrega, nervosismo, quedas e aprendizagens. Levantamo-nos juntas. E sei que todos os momentos ajudaram a fortalecer a nossa amizade.

- Às crianças com quem tive a honra de me cruzar, por me terem ensinado todos os dias a ser melhor, a nunca me esquecer de onde vim, nem aquilo que me motiva. Já não tinha dúvidas de que escolhi o caminho certo para mim, mas permitiram-me ter ainda mais certezas.

- À professora Sara Araújo, orientadora e supervisora, com quem só tive o privilégio de me cruzar no mestrado, pela disponibilidade e por todo o tempo dispensado para me aconselhar e desafiar a alargar horizontes.

- Às educadoras com quem contactei diretamente, por terem sido uma fonte inesgotável de ensinamentos. E a todos os professores que tornaram o meu percurso formativo muito mais significativo.

- À educadora Conceição Rei, particularmente, por ser o melhor exemplo, para mim, daquilo que é ser Educador. Não consigo quantificar tudo aquilo que aprendi com ela, mas será sempre a primeira pessoa em quem pensarei quando tiver que me inspirar em práticas de qualidade e num ser humano fantástico.

Hoje, ainda com um longo caminho pela frente, sou muito mais completa, pessoal e profissionalmente, pela influência tão positiva de todos. Obrigada!

RESUMO

A educação em creche e a educação pré-escolar, apesar de se pautarem por referentes distintos, sustentam-se na mesma base: proporcionar oportunidades significativas e amplas à criança, para que explore e se descubra a si, aos outros e ao mundo que a rodeia. O papel do educador deve, portanto, ser de facilitador, desafiador e mediador entre essa vontade de a criança explorar e descobrir, bem como entre os seus interesses e necessidades, uma vez que é um ser competente e ativo no seu processo de aprendizagem. Sustentada numa aproximação à metodologia de investigação-ação, as competências da mestranda foram-se desenvolvendo em simultâneo com todas as atividades dinamizadas e todos os momentos vivenciados com ambos os grupos das instituições onde foi desenvolvida a prática educativa supervisionada. Integrando uma sala de um ano (valência de creche) e uma sala heterogénea, com idades compreendidas entre os dois e os seis anos (valência de pré-escolar), o presente relatório coloca em evidências as estratégias, as dificuldades e as aprendizagens efetuadas ao longo da sua formação, sem esquecer o apoio direto e/ou indireto de todas as pessoas envolvidas no processo.

Palavras-chave: Criança; Aprendizagem; Educador de Infância; Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

Kindergarten and pre-school education, despite being led by distinct entities, base themselves on the same principle: to provide each individual child a wide array of meaningful opportunities, so that it can explore and discover itself, others and the world surrounding it. The role of an educator should therefore be of a person who defies, a facilitator and a mediator between that same will to explore and discover, and between its interests and needs, since an educator is a competent and active entity in a child's learning process. Based in an approach of the research-action methodology, the aptitudes of the master student started developing alongside the proposed activities as well with all the moments lived with both groups of the institutions where the supervised educational practice developed. Integrating a room for one year old children (kindergarten equivalent) and a mixed room, with children's ages between two and six years old (pre-school equivalent), the following report aims to provide evidence of strategies, difficulties and teachings attained throughout this formative process, bearing in mind the direct and/or indirect support of every person involved.

Keywords: Child; Learning; Kindergarten teacher; Professional development.

ÍNDICE

Introdução	1
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. Educação de infância: breve contextualização histórica, evolução e importância	5
1.2. Educação de infância: a criança, o educador, a instituição e as famílias (e possíveis parceiros)	10
1.3. Os pilares do ambiente educativo	24
1.4. «As cem linguagens da criança»: o mundo dos sentidos, das emoções, das sensações	30
CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	35
2.1. Caracterização dos contextos de estágio	35
2.1.1. Contexto de creche	35
2.1.2. Contexto de educação pré-escolar	40
2.2. Metodologia de investigação	45
CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS Ações DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	51
3.1. Ações desenvolvidas em creche	54
3.2. Ações desenvolvidas no pré-escolar	65
REFLEXÃO FINAL	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS UTILIZADOS	94

ÍNDICE DE ANEXOS (EM SUPORTE DIGITAL)

Anexo A – Planificações Semanais

Anexo A1 – Planificações Semanais em Creche

Anexo A2 – Planificações Semanais em Pré-Escolar

Anexo B – Registo Fotográfico das Atividades

Anexo B1 – Registo Fotográfico das Atividades em Creche

Anexo B2 – Registo Fotográfico das Atividades em Pré-Escolar

Anexo C – Narrativas Reflexivas

Anexo C1 – Narrativas Reflexivas de Creche

Anexo C2 – Narrativas Reflexivas de Pré-Escolar

Anexo D – Grelhas de Avaliação

Anexo D1 – Grelha de Avaliação Reguladora

Anexo D2 – Grelha de Avaliação Final

LISTA DE ABREVIATURAS

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Projeto Educativo

PCS – Projeto Curricular de Sala

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

INTRODUÇÃO

O presente documento enquadra-se no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada II, integrada no mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar. A proposta passou pela realização de um relatório de estágio, que visa deixar explanado o desenvolvimento das competências da mestranda, quer na valência de creche, quer na valência de pré-escolar.

Atendendo às características deste segundo ciclo de ensino, estruturado de modo a proporcionar a construção de conhecimentos científicos e pedagógicos, importa salientar que o percurso formativo não seria tão completo sem o apoio prestado pelos contextos de estágio. Sendo um privado (creche) e outro público (pré-escolar), permitiram contactar com diferentes realidades, sobretudo ao nível de recursos. Transversal a ambos, encontram-se profissionais excelentes, que possibilitaram uma aprendizagem constante sobre o que é ser educador e qual a responsabilidade de trabalhar em equipa.

A configuração do relatório foi estruturada em quatro capítulos que se encontram interligados entre si. Assim, o primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico e legal, no qual a mestranda procurou colocar em evidência alguns dos referentes que sustentaram a sua ação. O segundo capítulo, por seu lado, remete-nos para a caracterização das instituições e dos grupos de crianças de ambas as valências, bem como para a aproximação à metodologia de investigação-ação adotada e que assumiu uma função determinante durante toda a prática da estagiária. No terceiro capítulo, serão descritas e analisadas algumas atividades dinamizadas e que se revelaram uma fonte inesgotável de aprendizagens. Por último, o quarto capítulo é

referente à reflexão final, que integra as expectativas, as dificuldades, as conceções e, ainda, perspetivas futuras do processo de formação.

É uma etapa que termina. E este relatório de estágio espelha um eu pessoal e profissional que acompanhou todo o trabalho desenvolvido.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

As aprendizagens relativas à Educação Pré-Escolar são muito mais significativas se forem suportadas por teoria e documentação legal, na medida em que são elementos que enquadram e sustentam a ação do educador. Encontrando-se em processo de formação, torna-se ainda mais indispensável que a sua utilização seja constante, pelo motivo anteriormente descrito.

Atendendo à importância dos referentes teóricos e legais, este capítulo terá a função de apresentar alguns daqueles que estiveram presentes no decorrer da prática educativa da mestranda e que contribuíram para o seu desenvolvimento, não só académico e profissional, mas também pessoal.

Educar «não é uma atividade que comece aos seis anos» (Silva et al., 2016, p. 4). A criança é influente num processo de aprendizagem desde o seu nascimento, por isso é fundamental desenvolver um trabalho continuado e integrado, desde esse período até ao momento em que ingressa na escolaridade obrigatória. A Educação Pré-Escolar, apesar de não ser obrigatória, «é a primeira etapa da educação básica» (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997). E surge na vida da criança numa altura crítica para o seu desenvolvimento, tanto a nível de conhecimentos e competências, como ao nível de valores e atitudes que estruturarão o seu percurso. Deste modo, torna-se crucial estabelecer uma «lógica de aprofundamento continuado e de investimento permanente» (Costa, 2016, p. 4), até porque a criança não aprende por blocos distanciados e completamente fragmentados.

Muito pelo contrário, necessita de uma articulação constante, pois a sua aprendizagem é feita em espiral e não por patamares. A criança para aprender diversos conceitos tem que viver determinadas situações, mas isso não significa que as diferentes experiências-chave/áreas de conteúdo não se relacionam. Aquilo que se procura promover é a sua interligação e complementaridade.

Importa salientar o carácter diversificado dos contextos educativos que se destinam à educação e aos cuidados das crianças antes de chegarem ao 1º ano, não só porque nem todas frequentam a creche/o jardim-de-infância, mas também pelas especificidades que cada uma das valências possui. A família constitui o primeiro vínculo. A partir do momento em que partilham responsabilidades com um educador, porque confiam no sistema e lhes querem possibilitar um crescimento amplo, é crucial que o clima educacional seja de qualidade e que se estabeleça uma parceria benéfica entre as famílias, a equipa educativa e a instituição, com a ressalva de que não procuram substituir-se nas suas funções.

A Educação de Infância é, portanto, constituída por duas valências – creche e pré-escolar – e o esperado é que assente numa pedagogia sustentada em princípios e valores. Além disso, privilegia-se uma educação participativa, em detrimento de uma educação em que a transmissão de conhecimentos assume um papel preponderante. E a criança, numa perspetiva socioconstrutivista das suas aprendizagens, passa a ter uma voz ativa no seu desenvolvimento.

Com o intuito de aprofundar estas e outras particularidades, os subcapítulos que se seguem colocam em evidência temas que se tornarem relevantes no percurso formativo da mestranda.

1.1. Educação de infância: breve contextualização histórica, evolução e importância

A creche e o jardim-de-infância apresentam legislação e objetivos separados, não só porque continua a haver um investimento díspar, mas também porque, atendendo à faixa etária de cada um, há especificidades que precisam de ser tidas em conta. Enquanto a primeira valência pretende

a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar; b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança; c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança; d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado; e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva; f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade (Portaria n.º 262/2011).

A segunda, por seu lado, pretende:

a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades; b) Contribuir para a estabilidade e a segurança afetivas da criança; c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação das crianças; d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade; e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares

da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade; f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica; g) Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva; h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades a promover a melhor orientação e encaminhamento da criança (Lei nº 46/86 de 14 de outubro).

Facilmente se percebe que, apesar de apresentarem diferenças, há objetivos que se complementam. Há fundamentos que são comuns, porque, à partida, são orientados pelos mesmos princípios educativos e, além disso, «correspondem a uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem» (Silva et al, 2016, p. 8). Atendendo a que a grande finalidade da educação pré-escolar passa pela promoção do desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, o objetivo principal é responder a todas as necessidades que se tornem evidentes para um crescimento saudável e que possibilitem à criança novas oportunidades.

A Educação Pré-Escolar não foi sempre encarada com o mesmo grau de importância, mas cada vez mais assume um papel de destaque. Para contextualizar um pouco historicamente, segundo as novas ideias liberais, a educação é um meio de liberdade e de igualdade (Folque, 2012) e, por força das circunstâncias, o primeiro jardim-de-infância foi inaugurado no ano de 1882, pela Câmara Municipal de Lisboa. Acompanhando a própria história do país, em 1926, com a mudança de regime a Educação Pré-Escolar deixou de ser uma prioridade, uma vez que o incentivo era de que as mulheres ficassem em casa a cuidar dos filhos e da sua respetiva educação. Mais tarde, com a entrada da mulher no mercado de trabalho, foram criadas escolas de formação de educadores: a de João de Deus (década de 40); duas em Lisboa

(década de 50); e, na década de 60, abriram em Coimbra e no Porto. Estas escolas eram sustentadas em princípios cristãos e humanistas, levando à introdução dos métodos de Montessori e Décroly para a pedagogia da infância (*idem*). Após a revolução de 1974, foi criado um setor público, que sofreu reformulações de modo a conseguir dar respostas às crianças e às famílias.

Atendendo ao que foi mencionado anteriormente, a mestranda salienta que as instituições podem, então, pertencer ao setor público, ou ao setor privado. O primeiro inclui estabelecimentos de educação pré-escolar e centros infantis ligados a serviços sociais. Já o segundo inclui os jardins-de-infância de instituições de solidariedade social (IPSS) e instituições de ensino particular e cooperativo (com fins lucrativos). As IPSS são geridas por entidades de carácter social ou paróquias, portanto, não têm qualquer fim lucrativo. As instituições que as integram recebem crianças em idade de creche e pré-escolar, mas também proporcionam atividades de tempo livre para aquelas que frequentam o 1º ciclo. Um aspeto importante é que «dão prioridade às crianças cujos pais trabalham ou que são consideradas em risco» (Folque, 2012, p. 42). O horário de funcionamento é alargado, podendo estar abertas mais de dez horas por dia. Os pais contribuem de acordo com o rendimento familiar.

A Lei de Bases do Sistema Educativo integrou a Educação Pré-Escolar no sistema educativo formal. No entanto, ao ser definido na Lei-Quadro que a educação Pré-Escolar é a primeira etapa, retira-se a oportunidade de demonstrar que a educação «começa aos 0 anos e que, portanto, o Ministério da Educação devia considerar a importância de investir na faixa etária dos 0 aos 3 anos» (Vasconcelos, 2011a, p. 4). O Estado financia a creche, mas ainda o faz de uma forma díspar, sobretudo no que à valorização e prestação de

apoios diz respeito. E um exemplo disso é o facto de não ser necessária a presença de um educador numa sala de berçário (Portaria nº 262/2011). Neste seguimento, é necessário esclarecer que a Educação das crianças dos 0 aos 3 anos pertence ao Ministério do Trabalho e da Solidariedade, enquanto a educação 3-6 anos fica ao encargo do Ministério da Educação.

Numa sociedade em que tanto homens, como mulheres fazem parte do mercado de trabalho, e tendo em consideração que nem todas as famílias têm a possibilidade de contar com o auxílio dos avós, ou de outros familiares, é necessário que exista um suporte educativo de qualidade, no qual se assegurem cuidados e se potencializem aprendizagens. Apesar de não ser de carácter obrigatório, como já foi referenciado anteriormente, a partir do momento em que existem instituições que integram a educação 0-3 anos, de acesso a todas as crianças, é importante que se reconheça o seu valor e que seja tratada por igual. Neste sentido, a mestranda considera que o mais lógico seria estabelecer o mesmo grau de prioridade e igualdade. A procura em expandir os cuidados tem sido um crescendo, talvez o que falte seja mesmo o reconhecimento da sua importância para o desenvolvimento da criança, até porque há um «consenso sobre a necessidade de aumentar a oferta, de promover a intencionalidade educativa (...) bem como avaliar e melhorar os meios existentes» (Vasconcelos, 2011a, p. 5).

Isabel Alarcão (2009), no estudo do CNE – A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos, refere que a «educação das crianças dos 0 aos 6 anos é decisiva como pilar para o desenvolvimento educativo das crianças e é fator de equidade». Além disso, importa ressaltar a sua responsabilidade social ampla, uma vez que assume um compromisso com a criança, e também porque, indiretamente, acaba por responder a uma necessidade das famílias, no sentido em que cuidam e educam. Por seu lado, João dos Santos (citado por

Vasconcelos, 2011a, p. 8), menciona um aspeto com o qual a mestranda se identifica: «a creche e o jardim-de-infância não podem ser locais de depósito». Seria bastante redutor encarar este contexto desta forma, sobretudo pelo seu potencial positivo, não só por limitar a criação precoce de desigualdades, por proporcionar um melhor começo de vida, mas também porque é evidente «o quanto a experiência em grupo pode ser fundamental» (Vasconcelos, 2011a, p. 24).

A Educação de Infância é, em suma, um espaço que garante a dinâmica e fortalecimento do eu infantil, que enriquece a sua individualidade, que enriquece e orienta a sua vida relacional/social, ao mesmo tempo que promove aprendizagens significativas que o fazem conhecer o mundo. Contudo, não é um espaço físico que se limite a si próprio, isto é, depende sempre dos seus principais agentes: os educadores e as crianças. Esta dependência estende-se, ainda, a um terceiro elemento: as famílias. Estabelecendo-se uma relação colaborativa entre todos, procura-se que a ligação se vá estreitando, até porque o trabalho desenvolvido em casa é continuado nas instituições, e vice-versa.

Tendo em conta que as creches e os jardins-de-infância não se fazem sem as pessoas que lhe atribuem significado, o próximo subcapítulo foca-se, precisamente, nelas.

1.2. Educação de infância: a criança, o educador, a instituição e as famílias (e possíveis parceiros)

A Educação Infantil é constituída por «um conjunto de factores e agentes que intervêm coordenadamente na, e a partir da, instituição escolar para conseguir certos efeitos educativos em crianças de uma determinada idade» (Zabalza, 1998, p. 9). Além disso, é influenciada pelo meio socio-ambiental de pertença, pelas características dos sujeitos, pela ação educativa propriamente dita e pelos mecanismos institucionais que determinam a intervenção escolar (*idem*). Deste modo, percebe-se que a Educação Infantil acaba por ser um sistema composto por várias variantes, no qual todas elas o transforma, o complementam e o acrescentam. E são todos os seus agentes – criança, educador, instituição, famílias e possíveis parceiros – que lhe atribuem sentido!

É neste momento crucial da vida das crianças que temos que promover e explorar as suas capacidades, o seu potencial. Não lhes podemos retirar oportunidades, muito pelo contrário, até porque, paralelamente, é uma fase em que assentam as bases de toda a sua estrutura pessoal, nomeadamente no que concerne à relação eu-eu, à relação eu-tu e à relação eu-meio. É por esta razão que, na ótica da mestrandia, é difícil separar os agentes mencionados anteriormente, uma vez que se relacionam de forma próxima, muitas vezes em simultâneo, promovendo uma parceria que será tanto mais benéfica, quanto mais estiver presente nitidamente o lugar que ocupam e o papel que é suposto desempenharem. Apesar de subsistirem como indivíduos/órgãos singulares, com as suas características e finalidades distintas, é o trabalho colaborativo, como se fossem uma equipa, que

sustenta uma Educação de Infância feliz, tranquila e segura. Naturalmente, há condicionantes que nem sempre permitem que o percurso seja feito em linha reta, há muitas curvas pelo meio, mas é na certeza de que se procura fazer o melhor que o ambiente se constrói com bases sólidas e tendo em vista a realização da criança. Nenhum dos agentes procura substituir o outro, aquilo que se procura é que estejam em sintonia e partilhem as mesmas preocupações e as mesmas vontades. Só assim é possível que o trabalho desenvolvido seja significativo e positivo para todos aqueles que estão envolvidos no processo. A criança está sempre no centro da ação, mas se as famílias, os educadores, as instituições e os possíveis parceiros não se sentirem integrados, motivados e úteis isso reflete-se. É extremamente importante que cada um se sinta parte de um todo.

A família é o primeiro educador, uma vez que o percurso formativo se inicia na barriga da mãe, terminando apenas quando morremos. Assim, pode-se catalogar três tipos de educação: i) Formal (estão normalmente associadas várias etapas de desenvolvimento, devidamente graduadas e avaliadas quantitativamente. Ex: escolas e universidades); ii) Informal (tudo o que aprendemos mais ou menos espontaneamente a partir do meio em que vivemos. Ex: família); iii) Não Formal (um processo de aprendizagem social, centrado no formando/educando, através de atividades que têm lugar fora do sistema de ensino formal. Ex: museus) (Pinto, 2005). Com o intuito de contactar com outras realidades, outras pessoas, outros espaços e possibilitar novas experiências, é sempre uma mais-valia quando as instituições estabelecem parcerias com a família e a comunidade, bem como com determinados serviços e organizações, isto porque «o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem»

(Silva et al., 2016, p. 30). Esta cooperação pode assumir um caráter mais formal, procedendo à elaboração de protocolos e acordos com uma certa continuidade e regularidade, ou, então, ser solicitada pontualmente (*idem*). As vantagens são imensas, não só porque permite colocar em prática as finalidades educativas, mas também porque aproxima os intervenientes deste tipo de serviços/organizações. No fundo, acaba por se estabelecer um compromisso conjunto entre a instituição e a comunidade no seu todo. Consequentemente, e tendo em atenção o que foi descrito anteriormente, forma-se um triângulo que demonstra o quanto determinadas noções se relacionam. Nos seus vértices encontramos a Educação de Infância, a Família e o Meio Envolver. No seu interior, naturalmente, está a criança, que beneficia com esta partilha de conhecimentos e de oportunidades.

A creche e o jardim-de-infância têm uma das funções mais importantes: atuar como mediadores na dialética entre a idiosincrasia individual de cada sujeito e os padrões de aculturação, integração social e a assimilação cultural (Zabalza, 1998). É esperado que cada instituição seja distinta no seu desenvolvimento didático e que procure adaptar-se e equipar-se sistemática e convenientemente, tendo por base uma proposta ecológica, e que promova o «intercâmbio permanente com as outras componentes do contexto escolar» (Zabalza, 1998, p. 65). Não se espera um contexto fechado em si mesmo, mas, antes pelo contrário, um espaço aberto a estímulos e oportunidades, que saiba reconhecer o caráter individual de cada criança, sem esquecer que está inserida numa determinada cultura e sociedade. Para além disso, é necessário que permitam «o livre desenvolvimento da actividade da criança» (Montessori, s.a., p. 14).

A dimensão relacional é muitas vezes estabelecida através da figura do educador, que centra a sua ação na criança, mas sem deixar de ter em

atenção as restantes componentes, até porque não podemos encarar a família e a comunidade como sendo «algo exterior à escola, mas como algo que está dentro da escola, através dos alunos» (Canário, 2009, p. 111). Portanto, o educador assume um papel preponderante na Educação Infantil, por se tornar na figura de referência para a criança no contexto em que se insere e por estabelecer o vínculo entre a família e a sala de atividades, a família e a instituição, a criança e o grupo e a criança e a instituição, sem esquecer, naturalmente, a relação adulto-criança, que se estende a toda a equipa educativa que constitui a sala de atividades.

Uma das imagens do educador é ser protagonista de um processo de humanização, uma vez que se envolve «na construção da autonomia dos sujeitos da educação, bem como na conseqüente transformação pessoal e social decorrente do ato educativo» (Pires, 2010, p. 39). Pelas características que lhe estão inerentes, deve, igualmente, manter uma postura de equilíbrio, ou seja, «agir sem excesso e sem escassez. Sem excesso, que pareça uma abundância desmensurada de afetos, e sem escassez, que manifeste uma carência de sensibilidade» (*idem*). O educador deve ser atento, ser capaz de «construir pontes entre o que as crianças sabem e a nova informação a ser aprendida» (Vasconcelos, 1997, p. 36), amparar as tentativas para adquirirem novas competências, não deixando de lhes colocar desafios que as permitam progredir no seu desenvolvimento; deve ser, precisamente, sensível e motivar as crianças através de interações sociais ricas e complexas (*idem*). Em suma, tal como é evidenciado no Decreto-Lei nº 241/2001, referente ao perfil específico de desempenho profissional, cabe ao educador conceber e desenvolver um currículo integrado, mobilizando os conhecimentos e competências necessárias para potencializar a construção de aprendizagens.

O trabalho do docente é baseado nos seus valores e crenças, isto porque a imagem que tem da criança, do profissional, do processo de aprendizagem e do contexto em si influencia a sua ação. Enquanto a imagem do docente foi construída ao longo do tempo, pelos exemplos que marcaram o percurso formativo, o mesmo acontece com a imagem de criança, na medida em que se começa a ter uma maior consciência das suas competências. Retomando a noção inicial deste parágrafo, são, então, os valores e as crenças sobre o que é ser criança que marcam a figura do educador, pois influenciam tudo aquilo que lhe proporcionará e o que desenvolverá nas várias etapas da rotina diária e no tempo em que a acompanhar. Esta ideia apoia-se, ainda que de forma adaptada, na teoria da instrução de Bruner (2000, citado por Maia, 2008, p. 24), na qual evidencia que «as crenças e as convicções acerca do ensino, seja na escola seja noutro contexto qualquer, são o reflexo directo das crenças e convicções que o professor tem acerca do aluno».

No seu processo de formação, mais precisamente na prática educativa supervisionada do segundo ciclo de estudos, a mestranda teve a oportunidade de partilhar momentos com dois estilos de educadoras de infância distintas, mas igualmente gratificantes em aprendizagens e apoio, permitindo traçar o seu próprio percurso enquanto futura educadora, ainda que este nunca esteja desprovido de mudança.

Foi, especificamente, no contexto de creche que a mestranda teve contacto com um conceito sobre o qual, até então, não tinha refletido: estar em presença. Pode parecer algo óbvio, mas a verdade é que ficamos surpreendidos com os resultados. Estar em presença implica-nos de uma forma mais passiva e mais atenta. Obriga-nos a estar mais distantes do campo de ação, mas mantendo-nos sempre perto. Pode parecer confuso, mas a mestranda reconhece que foi o facto de ter seguido o segundo caminho –

parar e observar ao detalhe – que a deixou mais segura e capaz para intervir em qualquer situação.

Estar em presença é «entregar-se por completo ao momento que estamos vivendo, aceitando toda a situação tal como se apresenta» (Inkiri, 2014, p. 43). E importa salientar que este processo não se limita só ao aspeto físico, muito pelo contrário, também abrange as nossas emoções e os nossos pensamentos, porque temos que ser capazes de «evitar tudo o que nos distraia da situação» (*idem*). Se nos colocarmos inteiros no momento, na interação com a criança e/ou com o grupo, aprendemos muito sobre as suas necessidades, mas também sobre as nossas limitações e os nossos pontos fortes. «A presença é a base, a porta de entrada para muitos descobrimentos e é só uma questão de praticá-la» (*ibidem*), por isso a mestranda considera este um conceito-chave, não só por tudo aquilo que lhe permitiu aprender sobre si própria, mas por toda a utilidade que lhe está inerente, até porque há muitos pormenores aos quais temos que estar atentos.

A construção e desenvolvimento de competência do educador de infância relaciona-se com os contextos onde atua, mas, principalmente, através dos quadros de referência a partir dos quais fundamenta a sua ação pedagógica. Com a evolução da Educação Pré-Escolar, surgiu a necessidade de atribuir prioridade a determinadas componentes que influenciam o quotidiano de uma sala de creche e/ou de jardim-de-infância, destacando-as pela sua complexidade e importância. São estes quadros de referência que auxiliam o educador (ou futuro educador) a ser cada vez mais consciente e assertivo. Existem determinados modelos/perspetivas pedagógicas que nos podem orientar, contudo, não significa que tínhamos que nos restringir a um em concreto. A mestranda considera que é fundamental adequar os objetivos e as orientações para a prática, e extrair o que nos pareça mais conveniente em

cada uma delas, até porque nos podemos identificar com todos eles em parâmetros distintos. Desta forma, é necessário proceder a uma seleção e agir em conformidade. Os modelos/perspetivas pedagógicas baseiam-se num referencial teórico que concetualiza a criança no seu processo educativo, revelando-se um andaime essencial para o educador, conferindo-lhe intencionalidade educativa, pois tem que saber o porquê das suas decisões (Formosinho, 2013).

A creche continua a carecer de um quadro orientador específico, por isso a mestranda alicerçou a sua ação no Modelo HighScope, nomeadamente no que diz respeito à Roda da Aprendizagem e às Experiências-Chave (Post & Hohmann, 2011). Paralelamente, recorreu também à Perspetiva de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006), para sustentar a sua intervenção relativamente à proposta do Cesto dos Tesouros, que será abordada no capítulo III. Por seu lado, no que diz respeito à educação pré-escolar, recorreu às novas OCEPE (Silva et al., 2016), à perspetiva de Reggio Emilia, principalmente nas questões referentes às várias formas de expressão e à documentação pedagógica, ao Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), relativamente aos instrumentos de pilotagem, e, por fim, à Pedagogia-em-Participação, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna, sobretudo pelo Trabalho de Projeto, que também será desenvolvido no capítulo III.

Na abordagem HighScope, «as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento activo com pessoas, materiais e ideias» (Powell, 1991, citada por Post & Hohmann, 2011, p. 1). E este princípio é comum às crianças de ambas as valências, porque o que está na sua base é mesmo a intencionalidade de aprenderem ativamente. É neste seguimento que surge a «Roda da Aprendizagem». No contexto de creche, foca-se na

observação da criança, na interação adulto-criança, nos horários e rotinas, no ambiente físico e na aprendizagem ativa; enquanto no contexto de pré-escolar surge a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o contexto de aprendizagem, a rotina diária e, finalmente, a avaliação. As designações alteram-se, mas os fundamentos não deixam de se relacionar, porque se continua a privilegiar a aprendizagem ativa, interações de confiança e de encorajamento, um ambiente/contexto apropriado, horários e rotinas que se adaptem às necessidades das crianças, uma observação atenta, que permita avaliar o que foi feito, quer pelas crianças, quer pelo adulto.

As experiências-chaves da abordagem HighScope e as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE, que guiaram a ação da mestrandia na valência de creche e na valência de pré-escolar, respetivamente, orientam os adultos na observação, apoio e planificação de atividades. Além disso, ambos representam oportunidades permanentes para a criança aprender. As experiências-chave «proporcionam um retrato vivo do que as crianças de muito tenra idade fazem, e do conhecimento e das competências que emergem das suas ações» (Post & Hohmann, 2011, p. 36). E as áreas de conteúdo são «âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer» (Silva et al., 2016, p. 31).

Como foi mencionado anteriormente, a Perspetiva de Reggio Emilia também marcou o percurso formativo da mestrandia, pela focalização atribuída a todas as formas de expressão simbólica e pelo envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem (Lino, 2013). Malaguzzi foi o pioneiro na construção desta perspetiva, que privilegia a bilateralidade e a reciprocidade entre as crianças, professores e comunidade,

no sentido em que todos aprendem com todos. Desta forma, fomenta-se um dos pilares para o desenvolvimento educativo: o trabalho em equipa, que proporciona uma educação de excelência (*idem*). Neste seguimento, fazer a ressalva de que o envolvimento das famílias/comunidade ainda é algo onde a mestranda tem que dedicar maior atenção, porque, de facto, o impacto é extremamente positivo quando há esse investimento. No que concerne à documentação pedagógica, a sua importância foi cada vez mais notória. Porque assume um carácter narrativo das atividades e experiências desenvolvidas com e pelo grupo de crianças e porque implica quatro ações fundamentais: observar, escutar, interpretar e projetar (Rinaldi, 1998, citado por Lino, 2013). Pressupondo uma revisitação dessas experiências vivenciadas, também permite adquirir uma maior consciencialização das conquistas alcançadas. Partilhar com as crianças aquilo que elas desenvolveram, seja através de fotografias, registos áudio, vídeo, trabalhos..., é uma forma de valorizar os seus conhecimentos e de as incentivar. Em simultâneo, é uma maneira de ganharem maior confiança e segurança para explorarem o mundo. No fundo, a documentação pedagógica permite uma escuta ativa. Do ponto de vista do educador, permite analisar um trabalho-em-progresso, partilhar as formas como as crianças constroem conhecimento e promover um pensamento reflexivo no que concerne à intencionalidade educativa (Gandini & Goldhaber, 2001; Oliveira-Formosinho, 2017; citados por Araújo, 2013). Como refere Rinaldi (1998, citado por Araújo, 2013, p. 64), «a documentação constitui uma ferramenta incontornável de formação e desenvolvimento profissional». Para os bebés e crianças mais novas, é uma forma de construírem relações consigo, com os outros e com o meio. A «revisitação conjunta cria oportunidades de relembrar, refletir e interpretar o mundo, provocando (...) sentimentos de valorização pessoal e de pertença»

(Gandini & Goldhaber, 2001, citados por Araújo, 2013, p. 65). Sem esquecer as instituições, «a documentação pedagógica também pode atuar como forma de (...) construção da história dos centros» (*idem*), conferindo-lhes identidade e continuidade.

As paredes «falam e documentam (...) são usadas como espaços para as exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida» (Malaguzzi, 1999, citado por Gandini, 1999, p:155). Assim, em traços gerais,

(...) a documentação deve ser capaz de captar a forma como as crianças se apropriam do que é novo, como organizam a sua curiosidade, como constroem conhecimentos e sentimentos e como manifestam os seus pontos de vista. Mas também como põem à prova as suas energias, a sua vitalidade, com satisfazem os seus desejos e as suas necessidades, como estabelecem relações e interações, como interpretam o mundo dos acontecimentos, dos adultos e dos objectos (Azevedo, 2009, p. 24).

O MEM assenta numa pedagogia que veicula o fim democrático da educação, definindo a escola como espaço de cooperação e solidariedade (Niza, 2013). Num ambiente fortemente marcado pela negociação, a informação é partilhada através de circuitos sistemáticos de comunicação de saberes e de produções culturais de cada criança. Um dos pressupostos do processo educativo do MEM é o clima de livre expressão das crianças, reforçado pela valorização pública das suas experiências de vida, opiniões e ideias; outro pressuposto é a constituição de grupos heterogéneos (tanto geracional, como cultural), com o intuito de garantir o respeito pelas diferenças individuais no exercício da entreaajuda e colaboração formativas. Este último ponto foi, especificamente, comprovado na valência de pré-

escolar, uma vez que a mestranda integrou uma sala com idades compreendidas entre os 2 e os 6 anos. Se os desafios são imensos, porque é necessário compreender em que momentos se deve proceder a uma igualdade/diferenciação pedagógica, a verdade é que a recompensa surge na mesma escala. As crianças mais novas aprendem com as mais velhas, mas o oposto também acontece. Enquanto as mais velhas são um apoio extra nas tarefas que as mais novas não conseguem compreender/desempenhar, as mais novas auxiliam as mais velhas a adquirirem responsabilidade. E é esta relação de partilha que proporciona um desenvolvimento recíproco e continuado.

O ambiente da sala de atividades deve ser agradável e estimulante. E de modo a garantir uma boa gestão do mesmo, os instrumentos de pilotagem, que apoiam na monitorização da ação educativa, são uma das ferramentas mais valiosas do MEM. Ainda que a mestranda apenas tenha contactado com um deles – o Mapa Mensal de Presenças –, no contexto de pré-escolar, foi suficientemente indicativo das aprendizagens globais que a criança consegue fazer quando se recorre a um instrumento deste tipo. O mapa de presenças não implica apenas «marcar um sinal (...) na quadrícula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia respetivo do mês e da semana» (Niza, 2013, p. 153). Para além disso, permite que a criança construa consciência sobre o tempo, realize trabalhos de leitura e interpretação dos registos e desenvolva o raciocínio lógico-matemático, linguístico e social (*idem*).

Goldschmied e Jackson (2000), por seu lado, ao acreditarem que é necessário investir na «qualidade das oportunidades lúdicas em creche» (Araújo, 2013, p:53), desenvolveram o Cesto dos Tesouros. Esta proposta «reúne e cria a oportunidade para que o bebé se fixe numa variedade de objetos quotidianos, apelativos aos cinco sentidos» (Araújo, 2013, p. 53). Um

dos aspetos que a mestranda considera mais relevante é o critério de escolha dos materiais que integram o cesto, pois devem ser naturais, para evitar a uniformidade e limitação ao nível da estimulação sensorial dos objetos de plástico (*idem*). Além disso, é imprescindível que se pense na segurança, higiene e conservação como critérios de seleção.

Para que o Cesto dos Tesouros seja o mais significativo possível, deve ocorrer num ambiente tranquilo, onde não existam interferências externas, o grupo que realizar a proposta deve ser pequeno (três crianças é o número ideal) e o adulto deve manter uma postura serena, atenta e não interventiva, para não comprometer a exploração da criança.

Por fim, mas não menos importante, a metodologia do trabalho de projeto, utilizada por vários modelos/perspetivas pedagógicas, pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa, planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados (Leite, Malpique & Santos, 1989, citados por Vasconcelos, 2011b). Parte, maioritariamente, da criança, mas também pode ser proposto pelo educador se perceber que há necessidades/interesses evidentes que corroborem a proposta. Além disso, importa referir que é constituído por quatro fases.

A Fase I diz respeito à Definição do Problema: é onde se formula o problema ou as questões a investigar; é onde se partilham os saberes prévios, se conversa em grande e pequeno grupo. Na Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho – faz-se uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projeto, em função das metas específicas; e elaboram-se mapas concetuais que auxiliam a pesquisa. A Fase III relaciona-se com a Execução: as crianças partem para o processo de pesquisa, preparando aquilo que pretendem saber. Por fim, a Fase IV corresponde à Divulgação/Avaliação,

que «é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto» (Leekeenan & Nimmo, 1999, p:257).

Em traços gerais, esta abordagem pretende «cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, activando saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social (Katz & Chard, 1989, citadas por Vanconcelos, 2011, p:18).

Os modelos/perspetivas pedagógicos «configuram um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar os fundamentos e a acção, a teoria e a prática» (Formosinho, 2013, p. 16). E uma vez que explicitam os fundamentos da ação diária, cabe ao educador optar por um, ou inspirar-se em vários. A preocupação constante da mestrandia foi a de em nenhum momento seguir uma pedagogia transmissiva, como se a criança fosse um agente passivo. O que se pretende é precisamente o contrário. Pretende-se que a criança faça uma autorregulação e que consiga ser autónoma. Para tal, é necessário que o adulto atue na sua Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), conceito preconizado por Vigotsky (1978), que se pauta pela «diferença entre a resolução independente de problemas e os desempenhos da criança com o apoio de adultos ou colegas com maiores conhecimentos» (Oers, 2009, p. 15).

Há uma premissa que nunca se pode perder de vista: o que se vai desenvolver é a criança como um todo. Tal como refere Burton (1980, citado por Zabalza, 1998), é a criança total que vai à escola. Ela aprende como um todo e não por secções. Não pode educar-se o corpo, ou as emoções, sem que se afetem reciprocamente ambas as coisas com o intelecto. Além disso, a criança pequena é já algo, possui condições e características, é capaz de desenvolver capacidades e potencialidades em determinado grau e possui a

sua identidade (*idem*), até porque não há duas crianças que sejam exatamente similares, mesmo quando se encontram na mesma idade.

A criança é um ser em constante crescimento e apresenta alterações a vários níveis – físico, cognitivo, linguístico e social. E vai adquirindo novas formas de se relacionar com o mundo que a rodeia (Borràs, 2002). A partir do momento em que conquista a marcha, torna-se muito mais independente e estabelece relações com os adultos, com os pares e com o meio. Contudo, aquilo que é capaz de fazer não pode ser dissociado das oportunidades que lhe são dadas, porque o espaço, os materiais, as interações, entre outros, influenciam o seu desenvolvimento.

Ator do seu próprio conhecimento, a criança é um ser humano competente e com direitos. Não a podemos encarar como um mini adulto, não é isso que se espera, mas devemos atribuir-lhe responsabilidade, como agente hábil que é. Segundo a Convenção dos Direitos da Criança (1989, citada por Silva et al., 2016), a criança tem o direito de ser consultada, ouvida, de partilhar as suas opiniões e de se expressar. É ao reconhecer a capacidade que a criança tem para construir o seu desenvolvimento que valorizamos os seus saberes e competências únicas, auxiliando-a a desenvolver todas as suas potencialidades (Silva et al., 2016). É preciso aprender a olhar e a tratar a criança como igual, porque estamos perante uma pessoa capaz, percetiva, inteligente (Vasconcelos, 1997).

A Educação de Infância não é, de todo, feita através de uma relação unilateral. Os sujeitos implicam-se e influenciam-se. É uma aprendizagem conjunta e contínua. E foi isso mesmo que a mestranda quis transmitir neste subcapítulo, com a articulação daqueles que considera ser os seus principais agentes. Simultaneamente, consciente de que muitos fatores são cruciais e

revelantes neste processo, há quatro pilares que não podem ficar sem referência.

1.3. Os pilares do ambiente educativo

O ambiente educativo sustenta-se em quatro pilares cruciais: i) interações; ii) organização e gestão do tempo; iii) organização e gestão do espaço; iv) organização e gestão dos materiais (Silva et al., 2016). E há um que, não sendo designado como tal, uma vez que se relaciona maioritariamente com as áreas de conteúdo e não com as dimensões pedagógicas, também merece particular destaque, pelos benefícios que traz para a criança, pois aprende que o mundo não é feito por compartimentos isolados, mas antes por informações que se relacionam. Este quinto pilar diz, então, respeito ao saber articulado.

Os modelos/perspetivas pedagógicos orientam o [futuro] educador nestas dimensões. O objetivo deste subcapítulo não é enumerar a posição de cada um deles sobre estes pilares, mas de criar, no fundo, um perfil geral daquilo que é esperado quando falamos em interações, tempo, espaço, materiais e saberes. Além disso, não será feita uma distinção/comparação entre as duas valências da Educação de Infância, uma vez que as características salientadas de seguida, na perspectiva da mestranda, são comuns a ambos os contextos.

... as interações

A criança necessita de um trabalho de mediação, que lhe permita resolver problemas e procurar fazer uma aprendizagem ativa. A interação com o

adulto assume, portanto, um papel preponderante para que a criança desenvolva essas competências.

O cotidiano de uma creche/jardim-de-infância é pautado por esta dimensão pedagógica que não se limita, naturalmente, ao adulto, mas que, muito pelo contrário, se estende às outras crianças, sendo igualmente importantes.

É fundamental que o educador, que funciona como referência, estabeleça um clima de apoio e que privilegie esta partilha de conhecimentos, fragilidades, ideias e opiniões, ao mesmo tempo que lhe atribui limites. Ao atribuir limites, o adulto está a proporcionar a oportunidade de colaborar, de socializar, de partilhar, de aprender que não vai crescer a poder fazer tudo aquilo que lhe apetece. Inicialmente, pode ser frustrante para a criança, mas depois de interiorizar torna-se cada vez mais natural. Paralelamente, percebe que está inserida num ambiente seguro e confortável. O importante é que o adulto saiba impor limites e não limitações, e que não seja autoritário, mas assertivo, porque as crianças leem as nossas energias e sentem quando estamos seguros das nossas atitudes. «A forma de colocar os limites varia com cada criança (...) às vezes é necessário coloca-los com um tom de voz mais firme (...) noutra poderá ser mais quantidade para abraçar o corpo emocional» (Inkiri, 2014, p. 40).

A interação entre o adulto e a criança acaba por ser um pouco desigual a nível de poder, isto porque o primeiro agente tem a responsabilidade de promover, de uma forma equilibrada, a interação criança-criança e criança-objeto. Desde cedo, as crianças devem relacionar-se com valores que «promovam a socialização consigo mesmas e com os outros» (Hohmann & Weikart, 2011, p. 65), estabelecendo uma relação de confiança, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança.

Resumidamente, as interações são uma «dimensão pedagógica nuclear» (Araújo, 2013, p. 44), porque são mediadoras de novas aprendizagens, promovem uma participação guiada (*idem*), desafiam o pensamento da criança e provocam conflitos cognitivos (Formosinho & Formosinho, 2013). O educador torna-se um gestor de oportunidades e, ao estimular o diálogo, estimula a coação e a coconstrução de conhecimento (Araújo, 2013).

... organização e gestão do espaço

O espaço pedagógico é «muito mais que um amontoado de materiais, mesas e cadeiras» (Cunha, 2013, p. 5). Reggio Emilia atribui ao espaço a função de terceiro educador, pela sua importância no processo de aprendizagem da criança (Gandini, 1999).

A organização e gestão desta dimensão pedagógica pode condicionar ou potenciar aquilo que a criança pode aprender. Por isso, é importante ter em atenção a faixa etária a que se destina, para que seja adaptado às suas exigências. Porque ela precisa de espaço para usar objetos/materiais, para criar, para fazer explorações e resolver problemas; precisa de espaço para se movimentar livremente, para exibir as suas invenções, para guardar as suas coisas. E, sobretudo, para que os adultos se juntem a si para as apoiarem nas suas escolhas, interesses e objetivos (Hohmann & Weikart, 2011).

O espaço da sala de atividades expressa as intenções do educador e a dinâmica do grupo (Silva et al., 2016), por isso é que se divide em áreas claramente delineadas, que respeitam as necessidades e interesses evidenciados pelas crianças, ao mesmo tempo que potenciam aprendizagens de vários domínios (linguístico, matemático, artístico, entre outros). Esta divisão pode seguir um modelo curricular/uma perspetiva pedagógica único/a, ou aproveitar as orientações de vários/as. Contudo,

independentemente dessa escolha, um aspeto que não se pode deixar de ter em conta é a sua flexibilidade, para ser alterado sempre que for necessário. Esta flexibilidade, que confere um dos princípios de organização espaciomaterial, responde adequadamente «aos interesses em mutação das crianças, promove as suas escolhas e ajuda-as a ganhar um sentido de controlo sobre o mundo imediato» (Post & Hohmann, 2003, citados por Araújo, 2013, p. 32). Por seu lado, a circularidade que as áreas adquirem implica «o desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações» (Barbosa, 2006), na medida em que têm que conseguir identificar o lugar onde se encontra aquilo que querem, que não estão sozinhas, o que as leva a desviarem-se na sua trajetória e a controlar melhor o seu corpo e o equilíbrio enquanto se movimentam.

Um dos espaços que não pode ser desvalorizado é o espaço exterior. As crianças aprendem ativamente tanto dentro da sala, como fora. Nos períodos de atividades no exterior não se limitam a exercitar os músculos, estão também a observar, interagir, explorar e experimentar (Brickman & Taylor, 1981). Por esta razão, é crucial que a área do recreio permita explorar e apreciar uma grande variedade de elementos da paisagem natural, mas que também seja devidamente equipado com materiais e equipamentos adequados ao grupo.

Por fim, referir que, independentemente do modelo/perspetiva utilizado para a organização e gestão do espaço, deve-se evitar a estereotipagem e padronização, porque o objetivo principal é privilegiar tudo o que coloca desafios às crianças.

... organização e gestão dos materiais

A forma como o adulto equipa a sala de atividades influencia a maneira como as crianças aprendem. Os materiais devem ser desafiantes, estimulantes e diversificados quanto à sua forma, tamanho, cor e textura.

A organização do espaço pedagógico, por si só, não é suficientemente educacional se este não estiver «recheado de materiais educativos adequados ao desenvolvimento, aos interesses e à cultura das crianças, valorizando a experimentação, a reflexão e a cooperação de todas elas» (Cunha, 2013, p. 21).

Nas palavras de Formosinho e Formosinho (2013), os materiais são fundamentais para promover o brincar e o jogar, o aprender com bem-estar. Desta forma, são um pilar central para a mediação pedagógica do educador junto da criança.

Um cuidado especial deve ser a escolha de materiais que não comprometam a saúde e a segurança da criança e que respeitem a abordagem sensoriomotora da mesma.

... organização e gestão do tempo

A rotina diária deve ser organizada de acordo com os ritmos da criança. Pressupõe-se que seja contínua, para que «as crianças possam prever e planear o que vai acontecer» (Brickman & Taylor, 1991, p. 36). No entanto, também não podem perder o carácter flexível, porque as necessidades e os interesses de cada criança são distintos.

O horário e a rotina devem ser concebidos como forma de promover sentimentos de segurança, continuidade e controlo (Araújo, 2013). Assim, devem ser congruentes com dois princípios: embora flexíveis, devem ser

previsíveis, incorporando sempre o conceito de aprendizagem ativa (Kruse, 2005; Post & Hohmann, 2003, citados por Araújo, 2013).

Atendendo à organização da rotina, o dia pode ser definido segundo acontecimentos diários e projetos previamente estipulados, e envolvendo a rotina dos cuidados, que se revela um momento extremamente próximo, seguro e rico em aprendizagens, quer por parte da criança, quer por parte do adulto. Os vários modelos/perspetivas atribuem designações para as diferentes ocasiões do dia, estabelecendo momentos específicos, mas os princípios são os mesmos.

O educador de infância deve proporcionar um dia-a-dia bem definido e que envolva o grupo em múltiplas aprendizagens. Para concluir, referir que a organização e gestão desta dimensão pedagógica deve incluir tempos em grande grupo, pequeno grupo e, se necessário, conceder espaço para que a criança tenha momentos só seus, porque, por mais que o horário seja previamente estipulado, devemos envolvê-la nessa rotina, sobretudo no que diz respeito à sua própria gestão temporal, permitindo-lhe fazer escolhas.

... saber articulado

As aprendizagens das crianças acontecem, muitas vezes, de forma espontânea, mas tudo aquilo que é desenvolvido na sala de atividades tem intencionalidade educativa. Importa, assim, referir que o seu desenvolvimento se processa como um todo, interligando as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais.

As atividades na «educação infantil não podem ser entendidas, nem executadas separadamente do âmbito geral da identidade do sujeito» (Zabalza, 1998, p. 15). O desenvolvimento intelectual não é isolável do desenvolvimento afetivo ou motor, nem a linguagem tem sentido à margem

do âmbito pulsional primário da criança e das suas necessidades; da mesma maneira, os processos cognitivos, a aquisição de novos conhecimentos cumprem a sua função se se desenvolverem à custa da dimensão relacional ou dos sentimentos do próprio (*idem*).

Esta articulação de áreas de desenvolvimento e conteúdo reconhece a importância do brincar e o quanto através de brincadeiras as crianças conseguem aprender ativamente. Ao integrarem diferentes áreas, mobilizam diversas formas de saber e promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida.

Articular as iniciativas e as propostas do educador, interligando os diferentes estímulos que o meio e o mundo proporcionam, constituem condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, ou seja, que «aprenda a aprender» (Silva et al, 2016, p. 11).

Os quatro [ou cinco] pilares do ambiente educativo permitem que a criança aprenda «através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas» (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22) e que se expresse de várias formas. Porque, afinal, a criança tem cem linguagens.

1.4. «As cem linguagens da criança»: o mundo dos sentidos, das emoções, das sensações

A linguagem é o nosso principal meio de comunicação, mas e quando o nosso interlocutor ainda não consegue produzir qualquer palavra? Como é que compreendemos aquilo que nos pede, ou o que o perturba? Nós falamos

muito mais do que através de palavras e as crianças são a maior prova disso mesmo.

As produções vocais que precedem a articulação de palavras acontecem através de um conjunto de sons, nomeadamente o choro, o riso, o palreio e a lalação. E a interação diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), por isso é essencial que a conversação entre os dois se «paute por parâmetros que facilitem o processo de desenvolvimento (*idem*). Embora os bebés e as crianças não consigam ler palavras, elas conseguem ler pessoas. E mesmo não as ouvindo falar, o adulto percebe exatamente aquilo que precisam porque ao estabelecerem um contacto visual atento, compreendem a comunicação que a criança estabelece ao nível da expressão, da gesticulação e ação.

A comunicação pode ser feita através de um olhar, de um sorriso, de uma birra, de uma expressão vincada, de uma representação, de um desenho, de uma brincadeira... Porque a criança tem «cem mãos/cem pensamentos/cem maneiras de pensar/de jogar e de falar» (Malaguzzi, 1997). O próprio estado de espírito/estado emocional da criança conversa connosco e permite-nos, ainda que indiretamente, dialogar com ela, porque um adulto atento adapta-se às exigências e aos estímulos de forma recíproca, pelo facto de haver uma partilha entre aquilo que um dá e o outro recebe.

O papel dos estímulos externos é fundamental para o desenvolvimento cerebral da criança (Zabalza, 1998), uma vez que pensar e organizar cognitivamente esses estímulos e as suas reações ajudam a criança a situar-se e a desenvolver-se. Segundo Tanner (1986, citado por Zabalza, 1998), talvez ao pensar, mesmo que não possa aumentar uns centímetros à sua estatura, possa acrescentar alguns milhões de dendrites ao cérebro.

Uma componente importante que também permite estabelecer diversos tipos de comunicação, são os sentidos. «Se é possível educar e afinar os sentidos, o valor desta educação é fundamental, porque é neste período de desenvolvimento que se formam as ideias fundamentais e os hábitos da inteligência» (Montessori, s.a., pp. 97/98). A educação dos sentidos tem, portanto, um altíssimo interesse pedagógico, na medida em que é importante para o desenvolvimento biológico e social.

No sentido lato, «os sentidos são órgãos que captam imagens do mundo exterior necessário à inteligência» (Montessori, s.a., p. 114) e o adulto pode auxiliar o seu desenvolvimento ao adaptar os estímulos (*idem*). E é a relação proximal e articulada de todos os sentidos que permite uma aprendizagem global e significativa. Por exemplo, podemos reconhecer a forma de um objeto através do toque, mas o tato só permite perceber as qualidades superficiais do mesmo. Ao associar o movimento da mão e do braço, «a impressão táctil é somada à do movimento realizado» (*ibidem*).

Os bebés e as crianças recolhem informação a partir de todas as ações. E é através da coordenação do paladar, do tato, do olfato, da visão, da audição, dos sentimentos e ações que são capazes de construir conhecimento (Post & Hohmann, 2011). Partindo, ainda, das conclusões de Post e Hohmann, antes de a criança começar a falar, é através da ação que vão expressando aos adultos aquilo que descobrem e sentem. Os nossos sentidos estão sempre ativos, independentemente das nossas intenções, porque não é algo que consigamos desligar, mas podem ser mais, ou menos estimulados, consoante as oportunidades que lhes são dadas. Aliar aprendizagens a este facto torna tudo mais significativo e próximo, além de que, conseqüentemente, estamos a desenvolver esses mesmos sentidos. Os conteúdos básicos do desenvolvimento sensorial devem centrar-se no aperfeiçoamento das vias

sensitivas (as cinco e não apenas a visão e o tacto), no aperfeiçoamento discriminativo das próprias cinestésias (sentir o próprio corpo e sentir-se em geral) e no estabelecimento de esquemas perceptivos cada vez mais finos (Zabalza, 1998).

Educar implica intensidade e envolvimento por parte do educador (Katz, 1997, citado por Vasconcelos, 1997); implica uma partilha de propósitos e o enfoque adequado (Rogoff, 1990, citado por Vanconcelos, 1997); e, ainda, trabalhar na vanguarda do desenvolvimento da criança (Vigotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 1997). Valorizar e reconhecer as emoções, as expressões e os sentidos da criança é mostrar-lhes que o mundo pode ser traduzido de várias maneiras, além de que as ajuda a entender e a aceitar melhor aquilo que não compreendem, demonstrando que, de facto, a criança aprende com o corpo todo.

É no espaço de ação que o educador testa e comprava se as orientações dos referentes teóricos com os quais procura sustentar a sua intencionalidade educativa se adequam ao contexto em que se insere. Atendendo a que os princípios descritos ao longo deste capítulo foram a base para o desenvolvimento das atividades, o capítulo III diz, então, respeito à descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos.

CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. Caracterização dos contextos de estágio

Conhecer o contexto no qual a prática educativa supervisionada foi desenvolvida revela-se essencial para o par pedagógico contextualizar as suas ações. Desse modo, a mestranda fará uma caracterização das instituições, do meio envolvente e do grupo de crianças, tanto na valência de creche, como na valência de pré-escolar.

2.1.1. Contexto de creche

A instituição educativa é privada, com fins lucrativos e apresenta as seguintes valências: Creche e Jardim de Infância. Integra, desde 2008, o projeto internacional Eco-Escolas, uma vez que apresenta boas práticas educativas no âmbito do desenvolvimento sustentável. Apreciado e aprovado pela Unesco, desde 2010, o seu projeto educativo tornou-se parte integrante da Rede Nacional de Escolas Associadas. Criada em 2001, funcionou durante cinco anos no Porto, mudando-se para a freguesia de

Aldoar em março de 2007, com o intuito de dar continuidade à resposta social das valências anteriormente mencionadas.

A freguesia de Aldoar faz fronteira com Ramalde (nascente), com o Oceano Atlântico (poente), com o Concelho de Matosinhos (norte), com a Foz do Douro (sul) e com Lordelo do Ouro (sudoeste). Alberga cerca de 14 mil habitantes e, atualmente, é uma mistura de rural com urbano. É, sobretudo, uma área residencial, que usufrui de uma rede de transportes públicos, boa acessibilidade e uma diversidade de equipamentos sociais. A nível educacional, dispõe de uma creche e de quatro jardins-de-infância públicos; o ensino básico está distribuído por três escolas primárias e uma E.B.2,3 (PE, 2013).

No que diz respeito à instituição, até ao momento, acolhe 40 crianças, distribuídas por quatro grupos. A equipa profissional é constituída por quatro educadoras de infância, uma pedagoga/sócia-gerente/diretora, uma auxiliar de ação educativa, uma cozinheira, uma psicóloga e uma nutricionista, que trabalha em regime de consultoria. Paralelamente, existem outros profissionais que estão responsáveis pelas atividades curriculares e não curriculares – expressão musical e capoeira são atividades curriculares, enquanto piano, dança criativa e hóquei em patins fazem parte das não curriculares (Organigrama Profissional da Instituição).

Cada grupo de crianças dispõe de um espaço próprio, mas existem salas de uso comum, como a biblioteca e a sala polivalente/refeitório. Além destas, existe a sala da direção, a sala do pessoal, a sala dos educadores, dois pátios exteriores e uma horta. A instituição, no seu todo, é constituída por três pisos: a cave; o rés-do-chão, destinado ao Pré-Escolar, e o primeiro andar, onde podemos encontrar o berçário e a creche. O hall de entrada é um espaço privilegiado, porque é aproveitado para divulgar atividades e projetos. O

espaço exterior, por seu lado, é promotor e facilitador de aprendizagens (o espaço exterior do primeiro piso está em manutenção, por isso, neste momento, não pode ser utilizado).

Atendendo a que um dos fundamentos defendidos é a educação ambiental com vista a um desenvolvimento sustentável, é relevante destacar que esta instituição, além de participar no programa Eco-Escolas, criou uma Horta Biológica em parceria com a Horta da Formiga da Lipor, responsabilizou-se por uma Horta Biológica no Parque da Cidade, adquiriu um ecoponto; faz recolha de consumíveis informáticos em colaboração com a AMI e recolha de tampinhas de plástico em parceria com a Lipor e os Bombeiros Voluntários da Areosa, incentiva à reutilização e material reciclado e criou um “Espaço Verde” (Projeto Eco Escola).

O projeto educativo centra-se no princípio de que a escola é responsável pela construção conjunta e participada do conhecimento e pela transformação social. E daquilo que foi possível observar, há uma preocupação constante em estabelecer uma parceria equilibrada e favorável com as famílias, que são constantemente convidadas a participar no trabalho desenvolvido pela instituição. Uma das formas de manter esse contacto é através das agendas, onde é possível transmitir recados e perceber um pouco do que aconteceu com a criança durante o dia. A maioria das famílias, tendo em conta as suas profissões e os preços praticados, pertencem a uma classe média-alta.

A ação educativa rege-se, assim, por um conjunto de linhas orientadoras: i) Formar uma comunidade educativa, onde todos são sujeito e objeto do processo; ii) Educar na base do respeito, honestidade e afetos; iii) Acolhimento a todos, formação integral e um convívio familiar e acolhedor; iv) Experiências que promovam a fraternidade, justiça e paz; v) Desenvolver

valores de democracia e de participação crítica; vi) Promover a interculturalidade; vii) Refletir sobre valores e costumes e educar na tolerância; viii) Ser capaz de se colocar no lugar do outro e respeitar as opiniões os outros (PE, 2013).

É importante realçar que esta instituição tem vários protocolos oficializados, participa em projetos internacionais – chegou mesmo a ser distinguida com o prémio Criatividade e Inovação 2013 – e apresenta preocupações de ordem ecológica e solidariedade social. Para concluir, indicar que toda a instituição possui condições favoráveis de conforto e segurança, colocando sempre a criança no centro de todas as decisões.

Atendendo, agora, à sala onde a mestranda desenvolveu a sua prática, é de referir que o grupo se encontra na faixa etária dos 12 aos 24 meses, sendo constituído por 11 crianças (cinco rapazes e seis raparigas), e que está à responsabilidade da educadora C.R., que conta com a colaboração do auxiliar A. (a equipa educativa sofreu alterações, inicialmente a auxiliar da sala era L.S., que, entretanto, teve que mudar para o berçário).

De um modo geral, este grupo de crianças é ativo, dinâmico, autónomo, comunicativo e explorador, ou não fosse essa a designação atribuída ao Projeto Curricular de Sala. Já caminham todos, demonstram gosto em comer (e em comerem sem auxílio do adulto) e estão equiparados a nível de autonomia. As necessidades evidenciadas prendem-se com o aperfeiçoamento da marcha, o desenvolvimento da linguagem verbal, o desenvolvimento da motricidade fina/grossa e o respeito pelo espaço do outro/partilha de objetos. Relativamente aos interesses, mostram maior preferência pela exploração sensorial, pela pintura, pela culinária, por ouvir histórias/lengalengas, brincadeiras que envolvam animais, fantoches e disfarces, ouvir/cantar canções, bolas e jogos de encaixe (PCS, 2015).

Iniciaram todos a sua educação formal na instituição e as crianças mais velhas estão lá desde setembro/outubro, com exceção do J., da B. e da Cm. que entraram em julho, dezembro e janeiro, respetivamente. Apenas quatro não têm irmãos: Cm., D., Cr. e B. Não há famílias monoparentais e são praticamente todos do Porto, excetuando a M.Q. que é de Vila Nova de Gaia.

No que diz respeito à organização do espaço pedagógico, este figura numa sala retangular, com pavimento impermeável, seguro e confortável; apresenta uma boa iluminação natural, devido às duas grandes janelas existentes, mas também tem luz artificial. É um espaço amplo, que permite que o grupo circule livremente. É composto por três áreas: i) área de acolhimento, com tapete e almofadas; ii) área da biblioteca, com vários livros para explorarem; iii) área dos jogos de construção, com puzzles e jogos de encaixe. Para além destes, a educadora também disponibilizava um cesto com disfarces, uma caixa com materiais naturais, uma caixa com fantoches, cesto com bolas, túneis e carrinhos. As crianças não tinham acesso direto a estes materiais, para evitar a excessiva oferta de estímulos e para que se pudessem focar em determinadas tarefas por mais tempo. Além disso, existia na sala de atividades uma área onde eram colocados os trabalhos feitos com as famílias. A disposição do espaço possibilita que a equipa educativa tenha uma visão periférica de todas as crianças e brincadeiras, mas sem comprometer a independência e autonomia das mesmas. Uma vez que a sala de atividades acumula a função de dormitório, necessita mesmo desta polivalência, daí que a divisão por áreas não seja tão extensa.

Para além da organização do espaço, as crianças eram informadas acerca dos diversos momentos que ocorreriam ao longo do dia, com a intenção de os reconhecerem e de se apropriarem de determinadas rotinas. Desse modo, a sala cumpre a seguinte rotina diária: receção e acolhimento do grupo, tempo

de escolha livre, tempo de grupo proposto pelo adulto, higiene, almoço, higiene (escovagem dos dentes), hora do sono, hora de despertar/higiene, lanche e, por fim, atividade de exploração livre na sala ou no pátio.

Para concluir, este grupo de crianças foi uma verdadeira surpresa, porque, apesar dos atritos próprios da idade, deixa transparecer uma enorme cumplicidade, proporcionando entre si oportunidades que os permitem crescer em conjunto – algo que é corroborado pela relação de simbiose entre a equipa educativa.

2.1.2. Contexto de educação pré-escolar

A instituição que é alvo de caracterização situa-se no Porto e foi construída em 2010, sendo que o ano letivo de 2010/2011 corresponde ao primeiro de funcionamento. Por ser uma EB1/JI, abriu com duas salas de Educação Pré-Escolar (JI) e seis turmas do 1º ciclo. A partir do ano letivo 2011/2012, cresceu e, atualmente, tem em funcionamento três salas de Jardim de Infância e oito turmas de 1º ciclo. Por fazer parte de um agrupamento de escolas, rege-se pelo Projeto Educativo do Agrupamento (PEA, 2016/2017).

Pertencente à rede pública, o agrupamento no qual se insere a instituição em questão é constituído por sete escolas e que surgiu na sequência de dois processos de reordenamento/agregação de agrupamentos. O primeiro processo de fusão ocorreu em agosto de 2010 e o segundo ocorreu em julho de 2012. A escola em questão integra o segundo momento de fusão. As várias escolas distribuem-se geograficamente pelas freguesias de Paranhos e Campanhã e são frequentadas por uma população estudantil heterogénea,

residente nestas duas freguesias, mas também nos freguesias e concelhos limítrofes. Assim, é um agrupamento multicultural, que permite o contacto com diferentes realidades e promove o espírito de escola inclusiva.

É uma escola recente e, também por isso, possui umas ótimas instalações, que procuram corresponder às necessidades das crianças. Relativamente à componente letiva, funciona das 9h às 16h. Em paralelo, existem as atividades de animação e de apoio à família (AAAF), que ocupam os seguintes horários: 8h-9h e 16h-18h30. Fazendo uma pequena referência ao 1º ciclo, uma vez que também é contemplado na instituição, a componente letiva funciona das 9h às 16h. E as atividades de enriquecimento curricular (AEC's) funcionam entre as 16h30 e as 17h30.

Relativamente a outras infraestruturas, esta escola possui um refeitório, uma biblioteca que faz parte da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), um ginásio, gabinete de ensino especial, gabinete médico e espaços exteriores. Ainda que não seja de grandes dimensões, as salas de JI têm acesso direto ao espaço exterior, por isso o tempo de recreio decorre nesse local. Já os alunos do 1º ciclo, passam o recreio no espaço exterior do piso de baixo. Como são muitas crianças, esta divisão permite que a confusão seja menor.

Não é só do espaço físico que esta instituição se faz valer, pois conta com um corpo docente e não docente dedicado, que procura fazer prevalecer o trabalho colaborativo, para proporcionar às crianças oportunidades de aprendizagem e crescimento diário. Um aspeto importante a destacar é que mantém vários protocolos/parcerias, muitos deles com a Câmara Municipal do Porto, com quem trabalha estreitamente nos seguintes projetos: i) Porto de Crianças – projeto de coadjuvação curricular da Câmara do Porto, que promove o enriquecimento da oferta educativa formal aos alunos do 1º ciclo e ao jardim-de-infância que pertencem às escolas públicas. E conta com a

participação de vários parceiros educativos, especialistas em diferentes áreas artísticas e científicas, como universidades, museus, cinema, entre outros; ii) Porto de Atividades – programa que promove a implementação de atividades de enriquecimento nas escolas de 1º ciclo da rede pública. Tem como principal objetivo a promoção de respostas diversificadas de apoio às escolas, às famílias e aos alunos. Foi, ainda, implementado o Projeto Ensino Bilingue Precoce (EBP) no 1º ciclo, que resulta de uma parceria entre a DGE, o British Council e o Agrupamento, cujo objetivo é fomentar a biliteracia precoce, em português e inglês.

Para além das Bibliotecas Escolares, existe um Gabinete de apoio ao Aluno e à Família (GAAF), permitindo efetuar deslocações a todas as escolas que fazem parte do agrupamento. Outro dos serviços existentes é a Ação Social Escolar (ASE), cuja finalidade é a prevenção da exclusão social e do abandono escolar e a promoção do sucesso escolar e educativo. As modalidades de apoio são: i) alimentação; ii) seguro escolar; iii) alojamento; iv) auxílio económico; v) transporte escolar.

A intervenção educativa é comum a todos os estabelecimentos de ensino do agrupamento e tem como prioridade melhorar os resultados académicos dos alunos. Para tal, propõem-se a diminuir a discrepância entre os resultados da avaliação interna e externa, diminuir a taxa de abandono precoce do sistema educativo, proporcionar meios de apoio e condições de aprendizagem que minimizem esse abandono e diminuir os comportamentos indisciplinados. Sem esquecer a memória histórica e a heterogeneidade, há um esforço constante no sentido de proporcionar uma diversificação pedagógica e uma oferta adequada às diferentes solicitações/necessidades. A meta é, portanto, a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

O projeto educativo do Agrupamento, denominado «Escolas com Sentido(s)», apresenta um plano plurianual TEIP e visa, precisamente, atingir uma maior eficácia e eficiência do sucesso educativo. Para tal, foi fundamental diversificar estratégias, para promover o desenvolvimento integral e a educação autêntica acessível a todos.

No que concerne à sala onde foi desenvolvida a prática, importa referir que é um grupo heterogéneo, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. No entanto, uma das crianças, quando a mestranda integrou a sala, ainda tinha dois anos, e há outras que já completaram os seis. É constituído por 20 crianças (11 rapazes e nove raparigas), uma vez que uma delas está diagnosticada com Perturbações do Espectro do Autismo – Autismo de Alta Funcionalidade. O grupo está à responsabilidade da educadora I.N., que conta com a colaboração da auxiliar A. (no início, também integrava a sala, ainda que de forma intermitente, a auxiliar F.)

Na sua generalidade, é um grupo de crianças dinâmico, comunicativo, explorador e autónomo em determinadas componentes, isto porque, ao nível da resolução de conflitos ainda pedem a presença do adulto. As necessidades evidenciadas prendem-se com o respeito pelo espaço do outro, a autorregulação em grande grupo (postura, controlo de movimentos, e volume do tom de voz), o respeito e carinho pelos outros quando têm atitudes violentas com os mesmos, a noção de lateralidade, o saber partilhar, uma maior coordenação motora e o aperfeiçoamento na articulação de algumas palavras. Relativamente aos interesses, estes são variados e foi possível evidenciar a pintura, a música, atividades no exterior, ouvir histórias, animais, representação, super-heróis e ninjas, colagens, legos, livros, plasticina e experiências.

A maior parte do grupo já está junta desde o ano anterior, mas há crianças que o integraram este ano. Pelo que conseguimos perceber, não apresentaram grandes dificuldades de adaptação, mas a Sf., por vezes, ainda demonstra alguma ansiedade e tristeza por ter que ficar na sala. Há famílias monoparentais e nem todas as que não o são apresentam uma estrutura fácil. Os avós também estão muito presentes nas suas educações. A maior parte também tem irmãos e alguns deles estudam nesta escola, mais precisamente no 1º ciclo.

No que diz respeito à organização do espaço pedagógico, a sala de atividades também apresenta uma forma retangular e um pavimento confortável, impermeável e seguro. Aproveitam a iluminação natural, mas também existe artificial. Além disso, a sala está equipada com aquecimento. Quanto às áreas, é possível identificar quatro: i) Biblioteca, onde podemos encontrar livros variados e enciclopédias; ii) Jogos, onde existem puzzles, jogos de sequências, uma pista de carros, um trator, peças de encaixe em borracha, jogos de matemática, figuras de animais e legos (que não são de acesso fácil para as crianças); iii) Plástica (modelagem e recorte), onde têm tintas, régua, lápis, marcadores, folhas brancas, revistas, tesouras e plasticina. As três mesas redondas são o recurso que utilizam quando querem realizar trabalhos desta natureza; iv) Casinha, que é a área maior e contém uma cama, armários, uma cozinha bastante equipada, mesa-de-cabeceira, cómoda, guarda-fatos, espelho, óculos, lenços, bonecos, tábua de passar a ferro e ferros de engomar, um telefonem, entre outras coisas.

A organização do tempo também é um processo crucial para a aprendizagem e o desenvolvimento do grupo, uma vez que são implicados em todos os momentos, reconhecendo-os sem precisarem da indicação do adulto. Assim, a rotina diária desta sala é a seguinte: acolhimento, registo

diário e coletivo das presenças, tempo em grande e/ou pequeno grupo, higiene, lanche da manhã, tempo de recreio, tempo em grande e/ou pequeno grupo, higiene, almoço, tempo em grande e/ou pequeno grupo, atividade de jogo livre, higiene, lanche. Dependendo de como corre o tempo em grande e/ou pequeno grupo, na parte da manhã também poderá existir atividade de jogo livre.

Em jeito de conclusão, é um grupo que está em constante evolução. O facto de todos os dias ser eleito um responsável, permite-lhes desenvolver a noção de cuidado e, como o próprio nome indica, de responsabilidade, não só em relação a eles, mas a todas as crianças e ao próprio funcionamento das atividades. A relação da equipa educativa é uma base sólida para que se sintam seguros e à vontade para explorar e experimentar, pois são constantemente estimulados e desafiados.

2.2. Metodologia de investigação

A metodologia de investigação adotada pela mestranda foi uma aproximação à investigação-ação, baseando-se em princípios e modos operatórios dessa metodologia, uma vez que «procura superar o habitual dualismo entre teoria e prática (Noffke e Someck, 2010, citados por Castro, 2012., p. 2). Além disso, importa referir o seu carácter reflexivo, que é um dos aspetos essenciais desta metodologia, pois contribui «não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações (...) da prática» (Coutinho et al., 2009, p. 360).

De acordo com Estrela e Estrela (2001), há alguns princípios orientadores da formação pela investigação-ação, tais como: i) princípio da autonomia (exercício da prática e da reflexão autónoma); ii) princípio da realidade (formação contextualizada nos problemas e situações da realidade profissional); iii) princípio da motivação (interesse e/ou relevância da formação das dimensões profissionais identificadas pelos atores, visando a evolução do desenvolvimento profissional); iv) princípio da articulação dialética da teoria e da prática (mútuo confronto e questionamento, favorecendo o saber e a melhoria da ação); v) princípio da participação cooperada (ninguém se forma sozinho ou contra os outros, mas na interação dos saberes diferenciados); vi) princípio do isomorfismo (busca de congruência entre a investigação sobre a formação e a investigação-ação desenvolvida pelos formandos). Atendendo a todos estes indicativos, a metodologia em causa pode ser entendida como um vaivém entre investigação e ação, pelo que os saberes construídos sobre e na ação são reinvestidos em si própria, por isso é que, estando em contexto educativo, é necessário que este processo seja feito pelos e com os professores (Caetano, 2004).

A investigação-ação apresenta uma dimensão colaborativa. E uma vez que é um modelo de aprendizagem experimental, visa a compreensão e transformação de um problema, através da sua consciencialização pela observação reflexiva e da concetualização de planos de ação para a resolver (Alarcão, 2002). Assim, promove uma integração sistemática (contribuindo para o desenvolvimento global da escola), um carácter colaborativo (que desencoraja atitudes individualistas demasiado fechadas), uma natureza prática contextualizada e uma formação para a reflexão situação na ação (*idem*).

Deste modo, partindo do que foi descrito anteriormente, a mestrandu guiou-se pelo ciclo de Kurt Lewin (Castro, 2012, p. 12) e pelas quatro etapas da intencionalidade educativa, definidas nas OCEPE: observar, planejar, agir, avaliar.

A ação profissional do educador caracteriza-se por um propósito, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e o modo como organiza a sua ação, e apoia-se em diferentes formas de registo e de documentação que lhe permitem tomar decisões sobre a prática e adequá-las às características de cada criança, do grupo e do contexto social (Silva et al., 2016, p. 5).

A observação é, portanto, a primeira etapa para se aprender (Estrela, 1994), caracterizando-se como «um processo de recolha de informação» (Trindade, 2007, p. 39). Assim, a mestrandu conseguiu recolher informações significativas sobre o contexto educativo e o grupo no qual estava inserida, de forma a tomar decisões fundamentadas sobre a prática (Silva et al., 2016). Tendo em conta que é exigido um registo que permita contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo (*idem*), a observação foi participante e direta, não estruturada e naturalista, uma vez que a mestrandu participou na vida do grupo por ela observado (Estrela, 1994), recolhendo «elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento» (Parente, 2002, p. 180), em total imersão no ambiente educativo. Assim, conseguiu registar informações que se revelaram estritamente necessárias e relevantes para planificar com consciência, na medida em que ficou a conhecer melhor o grupo ao nível de necessidades e interesses.

Planejar implica que o educador «reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem...» (Silva et al., 2016, p. 15). Para tal, foi preciso conjugar

necessidades e interesses, ao mesmo tempo que foram definidas prioridades, porque é preciso focar naquilo que a criança precisa e agir em conformidade. Além disso, a planificação, que é um instrumento de referência e não algo estanque, que tem que ser cumprido exatamente como foi idealizado (*idem*), deve ser suficientemente estimulante e desafiante. Posteriormente, surge o momento de concretizar essas intenções educativas. É através da ação que se considera o que foi planeado, mas «reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas» (*ibidem*).

O desenvolvimento da ação educativa desafia o educador a questionar-se sobre determinados parâmetros, que acabam por ser orientadores de avaliação (Silva et al., 2016). Avaliar não implica apenas ter em conta os progressos das crianças, mas também possibilita a fundamentação das decisões por parte do educador, para que as adeque o máximo a cada criança em particular e ao grupo no geral, promovendo a sua constante evolução. Por isso é que esta etapa é formativa e, simultaneamente, designada como formadora, pois refere-se a uma construção participada de todos os intervenientes (*idem*).

O modelo curricular HighScope foi um referente de qualidade para a mestranda, uma vez que permitiu, na valência de creche, interpretar as decisões e, principalmente, as ações das crianças. As experiências-chave para creche «proporcionam um retrato vivo do que as crianças de muito tenra idade fazem e do conhecimento e das competências que emergem das suas ações» (Post & Hohmann, 2011, p. 36). Em simultâneo, as áreas e os domínios de conteúdo, da Educação Pré-Escolar, incluem diferentes tipos de aprendizagem, não só ao nível de conhecimentos, mas também ao nível de valores e atitudes, que permitem à criança realizar aprendizagens com

sentido, podendo utilizá-las noutras situações quotidianas (Silva et al., 2016). Além disso, importa salientar que é através da aprendizagem pela ação que as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo, porque vivem as experiências de forma direta e imediata, retirando significado através da reflexão (Hohmann & Weikart, 2011).

Por fim, mas não menos importante, surge a reflexão que é a etapa que interliga todas as outras, no sentido em que é através dela que o profissional consegue progredir. Ao refletir sobre as suas ações, torna-se mais crítico e consciente e, progressivamente, vai procurar mudar a sua forma de intervir no contexto, evidenciando o seu carácter autoformativo.

Em jeito de conclusão, mencionar que foi esta metodologia de investigação-ação que possibilitou uma constante descoberta de saberes e uma melhoria significativa na prática da mestranda.

CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O terceiro capítulo destina-se, tal como o seu nome indica, à descrição e análise de ações e algumas atividades desenvolvidas pela mestranda nas valências de creche e pré-escolar, bem como os resultados obtidos. A sua seleção não foi aleatória. Escolheu atividades que implicaram a desconstrução de determinadas conceções prévias, desafios, falhas e um enorme sentimento de gratificação, porque sentiu que foram essas que lhe proporcionaram um maior número de aprendizagens, tanto pessoais, como profissionais.

Para que consigamos possibilitar às crianças diversas experiências, é fundamental que, antes de tudo o resto, se observe. Como foi referido no capítulo II, a observação é a primeira etapa para se aprender (Estrela, 1994). Com o intuito de regular a sua ação, a mestranda recorreu a uma estratégia que se revelou crucial: o uso do diário de bordo, que funciona como um instrumento de análise reflexiva. Neste sistema narrativo (Máximo-Esteves, 2008), registou observações efetuadas em ambos os contextos, tanto de aspetos evidenciados pelas crianças, como de estratégias utilizadas pelas orientadoras cooperantes; registou as rotinas, os interesses, as conquistas, incidentes críticos e o seu próprio desempenho, levantando questões que lhe pareceram pertinentes e que suscitaram algumas dúvidas/curiosidades. De forma a sustentar estas anotações, a mestranda também recorreu a registos fotográficos (maioritariamente) (cf. Anexo B) e de áudio.

O registo destas informações foi a base para desenvolver a prática da mestranda, que se revelou um contexto de incerteza e complexidade porque

é imprescindível procurar conhecer os interesses das crianças e dar resposta às suas necessidades. É por isso que, num momento posterior, a planificação (cf. Anexo A) é tão significativa: porque se procura articular estas exigências, sem que, no entanto, perca o seu carácter flexível. Os momentos de planificação nunca foram solitários, porque usufruíram sempre de diálogos entre o par de formação e as respetivas educadoras cooperantes, que procuravam, em equipa, estruturar uma semana que possibilitasse o maior número de experiências positivas para o grupo. Reconhecendo a criança como sujeito e agente do processo educativo, procurou-se escutar atentamente as suas opiniões e garantir a sua participação nas decisões tomadas (Silva et al., 2016). Nem sempre foi um processo fácil, sobretudo nas primeiras intervenções, mas a tentativa de evoluir esteve constantemente presente.

O domínio da interação é um dos mais importantes, porque foi na interação adulto-adulto que a mestranda conseguiu refletir criticamente sobre a sua ação e as suas intenções pedagógicas. Ademais, foi através da interação adulto-criança que respondeu a muitas das suas questões. Neste sentido, Rogers (citado por Bertram & Pascal, 2009, p. 136) identificou algumas qualidades que facilitam a aprendizagem: i) Sinceridade e Autenticidade – quando o educador se apresenta tal como é; ii) Aceitação, Valorização e Confiança – quando o educador aceita, valoriza e confia na criança enquanto pessoa com valor próprio; iii) Compreensão Empática – quando o educador compreende as reações das crianças colocando-se no seu ponto de vista. E são estas atitudes facilitadoras que permitem chegar à Escala de Empenhamento do Adulto, constituída por três categorias: i) Sensibilidade – atenção e cuidado que o adulto demonstra ter para com os sentimentos e o bem-estar emocional da criança, privilegiando a sinceridade, a empatia, a capacidade de resposta e a afetividade; ii) Estimulação – modo como o adulto

concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem o conteúdo dessa intervenção; iii) Autonomia – grau de liberdade que o adulto concede à criança para experimentar, emitir juízos, escolher atividades e expressar ideias e opiniões, para além de englobar o modo como o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento (Laevers, 1994, citado por Bertram & Pascal, 2009).

No decorrer da sua ação, a mestranda procurou, precisamente, estabelecer interações sensíveis, estimulantes e autonomizantes com as crianças, não só nos momentos de atividade propriamente ditos, mas também durante a rotina dos cuidados. Enquanto na sala de atividades a interação pode ocorrer ao nível do grande e do pequeno grupo, durante a rotina dos cuidados acontece mais ao nível do pequeno grupo, ou mesmo individualmente. E a maior aprendizagem foi mesmo compreender a ligação que se cria entre o adulto e a criança, porque a sua atenção é muito mais direcionada. Assim, houve sempre a preocupação de estar disponível para ouvir as crianças e de estar presente, como foi referido no capítulo I, para auxiliar nas suas dificuldades sem, no entanto, lhes limitar a sua autonomia. Quando a mestranda integrou a sala de creche, as crianças já realizavam algumas tarefas sozinhas (ir buscar o copo com a escova e a pasta para a higiene oral, por exemplo), por isso foi fundamental perceber aquilo que já conseguiam fazer, com o intuito de as desafiar noutras tarefas. Naturalmente, há sempre aspetos a melhorar, mas a mestranda reconhece que das três categorias (sensibilidade, estimulação e autonomia) foi na estimulação que apresentou mais dificuldades, sobretudo no contexto de educação pré-escolar, talvez pelas características do grupo, pois era constituído por crianças extremamente curiosas, capazes de levantar questões sobre os mais variados temas. Possivelmente um pouco condicionada pelo receio de (lhes) falhar,

não foi tão fácil compreender quais as estratégias mais adequadas para o grupo em questão, algo que tentou colmatar com todas as intervenções.

Procurando refletir sempre na, sobre e para a ação, foi basilar adequar as suas estratégias, de modo a conseguir superar as dificuldades mencionadas anteriormente e, assim, auxiliar a criança a atingir os objetivos de uma «dada situação de ensino e aprendizagem, face a um determinado conteúdo ou conhecimento» (Roldão, 2003, p. 20). Esta análise reflexiva, para além de permitir descobrir soluções e orientar ações futuras (Oliveira & Serrazina, 2002), permite avaliar os vários níveis de educação e ensino, regulando a prática educativa «num processo contínuo e interpretativo» (Circular nº4 de 2011). Sustentando-se, como foi referido no capítulo II, numa aproximação à metodologia de investigação-ação, as etapas supracitadas – observar, planificar, agir, avaliar e refletir – interligam-se e levam o educador a questionar as suas decisões, tendo sempre o objetivo de evoluir enquanto profissional.

Posteriormente, e recorrendo à documentação pedagógica reunida no decorrer da prática educativa supervisionada, os subcapítulos que se seguem focam-se, então, nas ações escolhidas para descrição e análise.

3.1. Ações desenvolvidas em creche

O principal receio quando a mestranda integrou a sala de um ano foi o de não ser capaz de desenvolver atividades que fossem adequadas ao grupo. Mas à medida que foi conhecendo as crianças, tanto ao nível das necessidades, como ao nível dos interesses, esse medo dissipou-se.

Naturalmente, nem todas as propostas correram da melhor forma e foi necessário reajustar determinadas decisões. Várias foram as atividades desenvolvidas com o grupo em questão, mas o foco incidirá em três delas: A Lengalenga do Malmequer, O Porto pelos Sentidos – Percurso Sensorial e O Cesto dos Tesouros.

Em primeiro lugar importa destacar dois fatores cruciais para o desenvolvimento das atividades supramencionadas: o espaço e o acolhimento. Quando a mestranda integrou a sala de creche, deparou-se com um espaço amplo, com boa luminosidade e sem estar sobrecarregado de materiais, o que possibilitava às crianças circular livremente e em segurança. Perto de uma das janelas encontrava-se uma manta com almofadas, local onde eram feito o acolhimento, que sempre teve um impacto especial, pelas brincadeiras, pelas conversas, pelas conquistas. Era na manta, sentados em roda, que se cantava os «bons dias» e que se fazia a bola de sabão – primeiro faziam-no através da respiração, como se construíssem uma bola à sua volta. Posteriormente, recorriam ao material próprio para fazer as verdadeiras bolas de sabão. Este momento não só relaxava o grupo, como também o divertia. A envolvimento das crianças era fascinante. E vê-las a ser capazes de fazerem bolas de sabão sem a ajuda do adulto, ouvindo as suas gargalhadas genuínas, será uma das recordações mais inesquecíveis.

Foi, igualmente, nesta área que a mestranda percebeu o quanto as paredes falam e documentam. Apesar de existirem poucos trabalhos expostos, eram suficientes para fomentar o sentido de pertença. Porquê? Porque, para além de terem sido desenvolvidos em parceria com as famílias, também era um apoio para reconhecerem o grupo e a si próprios. No momento do acolhimento, quando era perguntado às crianças quais os amigos que ainda não tinham chegado, automaticamente, olhavam para a parede e era através

dos trabalhos que os identificavam. Naturalmente, nem todas o conseguiram fazer verbalmente, mas todas reconheciam que tinham sido feitos por um dos seus. Após este momento de partilha tão rico, as atividades orientadas eram desenvolvidas.

A Lengalenga do Malmequer foi pensada quando se identificou uma das principais necessidades das crianças: o desenvolvimento da linguagem verbal. Do que foi possível observar, e após algumas situações de diálogo com a educadora cooperante, é um grupo que gosta de ouvir histórias/lengalengas, por isso foi totalmente vantajoso aproveitar esta indicação, sobretudo pela sua significação para a criança.

Inicialmente, para acompanhar a lengalenga, pensou-se construir um malmequer em cartolina, para que fossem retirando as suas pétalas. Contudo, na reunião de planificação, chegou-se à conclusão de que seria mais adequado se se levasse para a sala de atividades a flor. Não só porque, dessa forma, a interação seria muito mais direta e a exploração seria individualizada, mas também porque poderiam fomentar questões emocionais e ter perceções diversificadas ao nível dos sentidos, por causa da cor, da textura e do cheiro. Para tal, cada criança teria um malmequer, assim como a equipa educativa.

Esta atividade tinha como principais objetivos de desenvolvimento e aprendizagem promover o desenvolvimento da compreensão/expressão da linguagem e o desenvolvimento da consciência fonológica. Após serem cantados os «bons dias», e aproveitando que já estavam em grande grupo, a mestranda começou por lhes contar que tinha algo para lhes mostrar. Exigir que crianças tão novas estejam sentadas apenas a ouvir o que lhes dizemos não é produtor, para nenhuma das partes, principalmente para elas que são o centro da nossa ação. Uma das estratégias utilizadas foi, portanto, a de

começar por mostrar a flor e fazer algumas perguntas sobre a mesma: «sabem o que é?», «E o nome da flor?», «De que cor é?», «Será que tem cheiro?», «É macia?». Para conseguirem responder, foi distribuído um malmequer por cada criança e o diálogo foi-se desenrolando consoante o seu feedback. Salienta-se o facto de existirem flores de reserva, porque assim poderiam explorar livremente os primeiros malmequeres.

Com o intuito de não perder o foco da atividade, a mestranda começou por dizer a lengalenga. Pausadamente, de forma audível e retirando as pétalas nas partes previamente definidas. O processo foi repetido até não restar qualquer pétala, o que implicou que a lengalenga fosse dita várias vezes. Assim que a repetição se iniciou, pediu que as crianças a acompanhassem. Para finalizar, foi mostrado o cartaz que o par de formação fez com a lengalenga e que seria, posteriormente, colado na porta do armário. Este tempo de grupo proposto pelo adulto (cf. Anexo B1) terminou quando a mestranda sentiu que estavam com necessidade de realizar outro tipo de explorações/brincadeiras.

Foi interessante observar todo o grupo, porque as reações foram distintas. Todos ficaram curiosos em relação à flor, mas só duas crianças procuraram acompanhar a lengalenga – o J. já a repetia verbalmente sem grande dificuldade e a Cr. tentou repetir algumas palavras que ia ouvindo, sobretudo «malmequer». O primeiro ano de vida constitui um período crucial para o desenvolvimento da linguagem. E é através da interação significativa com os outros falantes que a criança adquire a respetiva língua materna (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). As restantes fizeram uma exploração mais ao nível do tato e do cheiro, encontrando pontos na sala para fazerem essa exploração sozinhos, e uma das crianças colocou-a na boca.

Por fim, sobre o desenvolvimento das competências profissionais da mestranda, referir que esta atividade permitiu compreender que a sala de

atividades é uma espécie de palco, por isso é necessário estarmos sempre em cena. Não pode existir o receio de ser criança, ainda que a nossa ação tenha um propósito pedagógico. A nossa comunicação não-verbal é muito importante, até porque as crianças têm uma grande capacidade para interpretar as emoções e reações do adulto. Além disso, permitiu estar atenta a determinadas estratégias que são úteis para cativar o grupo, como por exemplo, o tom de voz utilizado e o ritmo com que se diz a lengalenga.

Respeitar o ritmo e o espaço da criança é fundamental, para que consigam explorar de acordo com as suas intenções. O facto de algumas crianças terem procurado distanciar-se do grupo evidenciou isso mesmo. Mantê-las num único local poderia comprometer a sua predisposição para estar na atividade, assim a mestranda adotou uma postura muito mais observadora, interagindo apenas quando considerava que a sua ação seria relevante para a criança.

Esta atividade ocorreu ainda numa fase embrionária da intervenção da mestranda, por isso havia aspetos sobre os quais não se questionava corretamente. À medida que o tempo foi avançando, sentiu-se mais capaz de colocar hipóteses, prever consequências e refletir criticamente sobre os recursos utilizados para desenvolver as propostas. Os materiais que introduzimos têm que garantir o conforto e a segurança da criança, além de as desafiar, tal como foi descrito no capítulo I. O educador não se limita a idealizar a atividade, tem que ser capaz de adequar as dimensões pedagógicas que a engloba, porque podem potenciar ou limitar o processo de aprendizagem. Assim, numa fase mais avançada do seu estágio em creche foi possível desenvolver uma atividade na qual a mestranda sente que conseguiu ser mais assertiva em relação a todos esses parâmetros.

O Porto pelos Sentidos, projeto que surgiu em articulação com a Unidade Curricular Conhecimento do Mundo, tem como principal objetivo conhecer e

explorar sensorialmente alguns pontos característicos da cidade Invicta. Neste caso concreto, a escolha foi o Jardim Botânico do Porto, traçando-se um percurso com vista a integrar as áreas das Ciências Naturais e Humanas, trabalhando aspetos específicos que num todo se complementam.

Desde muito cedo, a criança contacta com as Ciências, seja a empurrar um objeto ou quando os faz flutuar na água (Martins et al., 2009), o que a diferencia é que o faz de uma forma muito mais livre e inconsciente. É através da relação causa-efeito que vai dando «os primeiros passos em pequenas investigações» (idem). Tendo em conta o grupo, a mestranda percebeu que seria possível colocar em prática, pelo menos, uma das pistas pensadas para a valência de creche no projeto anteriormente mencionado.

Inicialmente, seria construído um painel de sensações, mas essa ideia foi reajustada. Para não se limitarem a explorar com as mãos, avançou-se com um percurso sensorial (cf. Anexo B1), incentivando-os a descobrir novas texturas através dos pés. Além disso, o par de formação agiu em conformidade com uma das necessidades do grupo: aperfeiçoar a marcha – Tendo sempre presente que a predisposição para experimentarem o percurso poderia não ser idêntica em todos os elementos.

A planificação estava dividida em três momentos, ocorrendo cada um deles num dia diferente da semana: i) Segunda-feira: introduzir os elementos naturais para exploração livre; ii) Terça-feira: apresentação do percurso; iii) Quarta-feira: repetir o percurso e articular com a horta biológica. Era suposto que todos estes momentos acontecessem ao ar livre, por carecerem de ocasiões no exterior. Uma vez que houve dois meninos a fazer anos nesta semana, a proposta ficou reduzida a um dia. Quanto às experiências-chave envolvidas, destacam-se: o sentido de si próprio, as relações sociais, a representação criativa, movimento e música, comunicação e linguagem,

conhecimento do mundo físico através da exploração de objetos, noção precoce de quantidade e número, espaço e tempo.

A caixa das surpresas é uma das estratégias utilizadas para introduzir novos objetos em sala. Aproveitando esse recurso, com a caixa fechada, o par de formação colocou algumas questões sobre o que estaria no seu interior. Posteriormente, a tampa foi retirada e as crianças descobriram autonomamente todos os elementos. Este momento ocorreu na sala de atividades. E foi possível verificar que: i) a Cr. reconheceu o pau e o J. as pedras; ii) por serem mais leves, a maior parte das crianças estava a atirar as rolhas de cortiça como se fossem bolas; iii) O R. estava com uma rolha a estender uma pedra, como se fosse massa de modelar (associou o formato da rolha ao rolo da massa, com o qual já contactaram), e tentou introduzir bocados de papel nos buracos da pedra-pomes; iv) de um modo geral, as pedras (sobretudo as brancas) despertaram a atenção do grupo.

O percurso foi montado na sala de refeições, uma vez que as condições climatéricas não permitiram fazê-lo no espaço exterior. Fugindo ao tradicional percurso em linha reta, este foi organizado em formato de «S» e era constituído por folhas, flores, paus, pedras, conchas, terra, areia, relva, penas e um círculo de madeira. Para que as crianças aproveitassem o máximo da experiência, a atividade foi realizada em pequenos grupos. E a preocupação da díade foi a de não interferir em demasia, para não comprometer as descobertas das crianças. Como foi realizado por três grupos distintos, foi possível constatar algumas particularidades. O primeiro grupo, inicialmente, apenas quis explorar com as mãos, mas depois fizeram o percurso a pé. Hesitaram em calcar as pinhas e as conchas, mas depois renderam-se. Um apontamento interessante foi o de utilizarem o círculo de madeira como o ponto de partida (talvez por não ter nada em cima). O segundo grupo, por seu

lado, teve maior resistência a explorar, o que pode ser uma consequência da idade, visto que era formado pelas crianças mais novas. Este grupo quis estar menos tempo na atividade. E notou-se que se sentiu mais exposto por estar descalço, porque assim que a mestranda os ajudou a calçar não tiveram qualquer problema em calçar os elementos naturais (por exemplo, o M.I. foi logo calçar as pinhas). Por fim, no terceiro grupo, a Cl.Q. adorou o percurso e esteve bastante tempo a tirar as pedras que entretanto já se tinham descolado do círculo de cartão para as organizar no círculo de madeira. O M.R. focou-se mais nas conchas e nas pedras e a M.P. não quis, uma vez mais, explorar os elementos naturais.

Com o término da atividade, foi possível chegar a algumas conclusões. Nomeadamente, i) teria sido mesmo mais vantajoso colocá-la em prática no exterior, porque é no recreio que as crianças estão livres, se encontram, aprendem e produzem a cultura lúdica (Würdig, 2010). Irem para o exterior tendo em vista a realização de uma tarefa em específico não permite uma exploração tão livre e autónoma. Ainda assim, por estarem em contacto com um espaço diferente do habitual, podem surgir estímulos que possibilitem estender a atividade a outras áreas; ii) a ideia inicial era ter mais do que um percurso com formatos distintos, para possibilitar a receção de estímulos diversificados e evitar a concentração do grupo num único espaço, mas devido às dimensões da sala de refeições foi necessário optar por apenas um.

Esta foi uma das atividades mais significativas para a mestranda, por todas as reações das crianças, pelas aprendizagens evidenciadas e pela própria organização de base do projeto. A interação adulto-criança foi uma das dimensões mais expressivas, porque notou-se o quanto a confiança criada entre os intervenientes serviu como base de segurança para que o grupo se sentisse à vontade para explorar, mesmo quando apresentou alguma

resistência ao observar o percurso pela primeira vez. Sentir o adulto presente, mesmo sem trocarem qualquer palavra, permitiu à criança sentir-se tranquila, ao mesmo tempo que fomentou um ambiente de brincadeira e exploração saudáveis.

Por último, mas não menos importante, será abordado o Cesto dos Tesouros (cf. Anexo B1), que foi a única atividade que teve que ser implementada obrigatoriamente. Deste modo, o par de formação escolheu os elementos naturais como tema base. E é de salientar o apoio das famílias que enviaram alguns dos materiais a serem utilizados.

Desenvolvido na última semana de prática educativa supervisionada, o cesto dos tesouros continha flores, folhas, paus, pedras, rolhas de cortiça, conchas, pedra-pomes, penas, uma estrela-do-mar, nozes e pinhas. Tudo com diferentes texturas, cores e cheiros, para que fosse, sensorialmente, o mais rico possível, estimulando a imaginação e a criatividade. Tendo em conta as características que esta proposta deve assumir, as crianças foram divididas em grupos de três elementos, que tiveram a oportunidade de realizar a propostas em momentos distintos, e a atividade decorreu na sala das refeições (devidamente organizada, para que as distrações fossem menores). O primeiro grupo entrou e o cesto foi colocado no chão. E foi nesse momento que o par de formação se afastou, para ficar a observar/filmar a exploração.

Em traços gerais, nenhuma das crianças procurou fazer exploração ao nível do olfato e não se interessaram pela maior parte dos objetos. Os únicos que lhes chamaram à atenção foram os paus, as pedras, as conchas, as nozes e as pinhas. Só a título de exemplo, referir alguns comportamentos que as crianças tiveram durante o jogo: o R. ficou bastante feliz ao ver a estrela-do-mar, mergulhando-a como se a estivesse a colocar na água, teve alguma necessidade de se afastar do grupo para explorar sozinho e tentou captar a

atenção do par de formação para que interagisse com ele. A Cl. tinha a preocupação de organizar os objetos que retirava do cesto, tentou equilibrar uma noz na cabeça e procurou fazer música através de conchas e pedras. O M.I., inicialmente, não demonstrou grande interesse pelo cesto, mas depois juntou-se ao grupo e a sua perdição foram os paus. Uma vez que o grupo começou, lentamente, a dispersar, e atendendo a que se aproximava da hora do almoço, a atividade foi concluída.

No que diz respeito às experiências-chave, ainda que se apresentem em níveis diferentes, desenvolveram o sentido de si próprios (expressar iniciativa, distinguir “eu” dos outros, resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar, fazer coisas por si próprio), aprenderam acerca das relações sociais (estabelecer relações com outros adultos, criar relações com os pares, expressar emoções e desenvolver o jogo social), aprenderam a reter coisas através da representação criativa (imitar e brincar ao «faz de conta»), ganharam competências no movimento (movimentar objetos, sentir e expressar batimentos regulares), aprenderam competências de comunicação e linguagem (ouvir e responder, comunicar não-verbalmente, participar na comunicação dar-e-receber, comunicar verbalmente), aprenderam sobre o mundo físico através da exploração de objetos (explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos e nariz, explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes), aprenderam os primeiros conceitos de quantidade e número (experimentar “mais”, explorar o número de coisas), desenvolveram a compreensão de espaço (explorar e reparar na localização dos objetos, encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora) e aprenderam sobre o tempo (repetir uma ação para fazer com que algo volte a acontecer, experimentando a sua causa e efeito).

Para finalizar, a mestranda considera que esta proposta predis põem o adulto para uma observação muito mais atenta do grupo. Estar na sala, mas sem ter uma postura interventiva, serviu para que se questionasse sobre este pormenor e para que compreendesse aquilo que a sua presença implica para a criança, na medida em que «o bebé poderá beneficiar do apoio emocional que emerge da presença do adulto, mantendo níveis de confiança suficientes para empreender a ação exploratória» (Araújo, 2013, p. 54), sem, no entanto, o educador dialogar com ele.

Um dia em creche não se faz apenas de atividades propostas pelo adulto, mas de diversos estímulos que nos implicam e desafiam enquanto educadores e pessoas. A rotina dos cuidados e a hora de sono são exemplos disso mesmo, mas há outro que também merece particular destaque: o descer/subir escadas com o grupo. Essa oportunidade aconteceu quando o par de formação propôs a exploração dos Sacos Sensoriais no espaço exterior. Foi a primeira vez que a mestranda contactou com esta realidade e reconhece que a tarefa exige o profissional presente, com todos os sentidos. O que se pretende é que a criança seja autónoma, até porque se encontra na fase de adquirir a marcha, respeitando o seu ritmo de subida, sem, contudo, deixar de estar perto o suficiente para a amparar caso se posicione de forma errada nos degraus.

Todos estes momentos não são só de aprendizagem para a criança, mas também para o adulto, porque aprende a gerir os seus próprios receios e preocupações. Por essa razão, serão retomados no próximo capítulo.

3.2. Ações desenvolvidas no pré-escolar

A mudança para a valência de pré-escolar foi notória, uma vez que as características e exigências do grupo eram diferentes. Atendendo à faixa etária, as competências linguísticas e a autonomia estavam mais desenvolvidas. E o facto de ser um grupo heterogéneo também mereceu particular cuidado. Assim, os desafios foram outros e estão espelhados nas atividades selecionadas para análise neste capítulo. Uma vez que o par de formação desenvolveu dois projetos (ainda que apresentem diferentes dimensões), a mestranda optou por focar a sua análise na Metodologia do trabalho de projeto – «O Nosso Teatro» e «Vamos Descobrir o Mundo» – e na atividade «O papel absorve a água?», não só relativamente à proposta em si, mas também ao nível das dimensões pedagógicas.

É impossível não estabelecer uma comparação entre os dois contextos (creche e educação pré-escolar), mesmo sabendo previamente que são distintos. Ao entrar na sala de atividades do pré-escolar, um dos aspetos que chamou mais à atenção da mestranda foi a organização do espaço, nomeadamente no que diz respeito às paredes. Contrariamente ao que foi descrito no subcapítulo das ações desenvolvidas em creche, as paredes na valência de pré-escolar tornavam-se excessivamente pequenas para documentar todas as atividades. Não havia um período específico para os trabalhos ficarem expostos, mas quando não havia espaço suficiente na parede iam-se revezando. Quando retirados, eram guardados nos portefólios de cada criança. Saberem que aquilo que estavam a fazer ficaria à vista de todos, não só lhes aumenta a autoestima, como também as leva a aprimorar o seu trabalho e a ter gosto em fazer cada vez melhor.

Paralelamente a esta dimensão, houve outro aspeto a desempenhar um papel preponderante: o momento que sucedida a marcação das presenças e que antecedia o início das atividades. Ficou claro que desenvolver um jogo que chamasse as crianças para o espaço da sala, estimulando a sua concentração, as predisponha com maior eficácia para desempenharem as tarefas propostas. Assim, respondendo ao desafio da educadora cooperante, sem ter sido planificado para tal, a mestranda partiu de uma situação do quotidiano para envolver o grupo. Apenas tinham que imaginar e simular as suas ações desde que se levantaram até chegarem à escola, movimentando-se pela sala de atividades e recorrendo unicamente à linguagem não-verbal.

A organização e gestão do tempo foi outra das dimensões sobre as quais a mestranda adquiriu maior consciência. Uma vez que na parte da manhã havia um intervalo, as atividades eram desenvolvidas de modo a não haver uma quebra significativa de trabalho, podendo ser retomadas sem dificuldades após regressarem à sala. Na parte da tarde, havia o cuidado de estimular atividades orientadas, mas de maneira a que também pudessem usufruir de brincadeiras livres e autónomas, porque são crianças e têm que ter tempo para brincar.

Por fim, a heterogeneidade do grupo foi encarada como um reforço positivo para promover o sentido de cooperação entre as crianças. Num momento inicial, foi complicado gerir esta realidade, pois a diferença de idades era visível (dois-seis anos) e não era possível apresentar uma proposta sem as adequar às diferentes faixas etárias. Todavia, foi um desafio enriquecedor, porque foi interessante acompanhar as interações entre as crianças e a crescente entreajuda. Deste modo, o par de formação procurou alternar os tempos em grande grupo, com os tempos em pequeno grupo, promovendo este crescimento partilhado.

Atendendo a que foram implementadas em fases distintas da prática educativa supervisionada da mestranda, as atividades que se seguem espelham as suas falhas e a sua evolução.

A primeira atividade em análise foi a escolhida para o momento de supervisão, por parte da supervisora institucional. No sentido lato, supervisão é o «processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro (...) no seu desenvolvimento humano e profissional» (Alarcão, 1987, p. 18). É, portanto, um momento de aprendizagem e orientação, o que se revela extremamente importante para o futuro profissional da área. No entanto, falando por experiência própria, a mestranda reconhece o peso desta supervisão e o quanto consegue ser desafiante e assustadora ao mesmo tempo. Como ninguém quer ter um feedback negativo, a pressão para não errar é maior.

Emocionalmente, a mestranda já se sentia condicionada, porque os nervos conseguiram sobrepor-se a tudo. Ainda assim, a análise desta proposta fazia todo o sentido estar presente por ter sido das que proporcionou um maior número de aprendizagens, mesmo que nem sempre isso se tenha refletido na prática.

Focando na atividade propriamente dita, esta consistia numa experiência: «O papel absorve a água?» (cf. Anexo B2). E tinha como principais objetivos de desenvolvimento e aprendizagem: i) promover a descrição e procura de explicações para fenómenos e transformações que observem no meio físico e social; ii) promover o desenvolvimento da compreensão/expressão da linguagem; iii) promover o desenvolvimento da consciência linguística; iv) promover a utilização de gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-la; v) potenciar o desenvolvimento da capacidade de partilhar objetos; e vi) estimular a capacidade de respeitar o

ritmo e o espaço do outro. Relativamente às áreas/domínios de conteúdo, insere-se nas três áreas definidas das OCEPE (Silva et al., 2016). Quanto à organização do espaço, decorreria na sala de atividades, mais concretamente na área da biblioteca, em grande grupo. A primeira falha surgiu, precisamente, aqui. «O(a) educador(a) deve refletir sobre as características do seu grupo (...) adoptando o formato que considere mais adequado» (Martins et al., 2009, p. 21). Na altura, a mestranda considerou que trabalhar em grande grupo seria mais benéfico por continuar a ser necessário trabalhar o respeito pelo outro neste formato e porque permitiria estimular o diálogo, a partilha de ideias e a troca de opiniões, uma vez que «constroem explicações que muitas vezes não correspondem ao conhecimento científico actual, mas que têm lógica para si» (*idem*). Havendo esta interação criança-criança, a possibilidade de chegarem às conclusões pretendidas seria maior, até porque acabariam por ser mais críticos nos seus argumentos. Contudo, deve ser respeitado o tempo de exploração de cada criança. E, para tal, deve haver a preocupação de disponibilizar recursos a todas, pois cada uma deve ter a oportunidade de constatar por si própria aquilo que se pretende com a experiência. Portanto, o erro passou pelo facto de a mestranda não ter colocado à disposição do grupo a quantidade certa de materiais, limitando, assim, os estímulos, quando deve ser dada à criança a oportunidade de explorar e testar o resultado da sua intervenção (*ibidem*).

A familiaridade com os objetos a utilizar, e sabendo que as Ciências é uma das áreas que fica um pouco para segundo plano, influenciou a escolha da atividade, que permite trabalhar a absorção. Deste modo, foram escolhidos vários tipos de papel (jornal, cenário, lustro, de cozinha, de escrita, vegetal, de embrulho, higiénico e lenços de papel) para verificar o comportamento perante a água.

Com o intuito de tornar a atividade relevante, esta foi iniciada com uma questão-problema: Deixei cair água sobre a mesa, qual será a melhor forma de a limpar? Perante o que ouviram, sugeriram «um pano seco, ou um guardanapo», «papel», «limpar com a esfregona» e «usar uma esponja». No seguimento deste diálogo, o Fd. e a Rfa afirmaram que usar papel não iria resultar, porque ficaria molhado e acabaria por rasgar. Então, a M.M. sugeriu «deixar secar ao sol, depois passava-se um pano» e o Fd. respondeu-lhe que «o que seca ao sol é a roupa, a água não se pode pendurar». Aproveitando a sugestão, a mestranda perguntou ao grupo se queria testar aquela hipótese. Como a reação foi positiva, colocou três gotas de água sobre a mesa em contacto mais direto com o sol e disse que antes de irem almoçar verificariam se tinha ocorrido alguma mudança. De seguida, apresentou os vários tipos de papel, que puderam observar e explorar, questionando o grupo sobre qual(ais) absorveria(m) melhor a água. Escolheram quase todos, excluindo o papel vegetal.

Para verificar as hipóteses lançadas pelas crianças, a mestranda foi colocando uma gota de água no chão e foi chamando algumas para testarem o papel e verem o que acontecia ao mesmo e à água. Aqui teria sido necessário reestruturar a planificação. Porquê? Primeiro, teria sido mais benéfico construir uma tabela de dupla entrada onde ficassem visíveis as conceções das crianças, para depois compararem com a tabela preenchida no final. Segundo, ao seleccionar as crianças isso implicava que nem todas iriam ver, nem experimentar e, conseqüentemente, nem todas iriam compreender o que tinha acontecido. Tendo em conta que é um grupo heterogéneo, constituído por crianças dos três aos seis anos, esta exigência era maior. Terceiro, se pedimos às crianças para não colocarem água no chão temos que ser coerentes e agir em conformidade.

A mestranda contou com a ajuda do seu par de formação para registar as hipóteses, as observações e os resultados. Atendendo a que eram nove as amostras de papel, a atividade teve que ser dividida em duas partes. E também aqui seria efetuada uma alteração, que passaria por diminuir a quantidade de amostras, pois tornou a atividade extensa e isso fez com que o grupo, sobretudo as crianças mais novas, dispersasse. Na altura de registar as conclusões, ficou realmente comprovado o quando teria sido vantajoso se esta proposta fosse realizada em pequeno grupo, pois não hesitariam tanto na altura de responder. Isso demonstra que os objetivos não foram prosseguidos.

Outro aspeto a ter em conta é a postura, que deveria ter sido mais firme e lúdica, porque isso capta a atenção das crianças. Além disso, é fundamental usar os termos corretos. Se é uma atividade experimental que trabalha a absorção, este conceito deve ser referido – e não apenas uma vez. «Sendo uma ferramenta valiosa na teorização da experiência de cada um, a linguagem usada (...) deve ser simples, mas rigorosa do ponto de vista científico» (Martins et al., 2009, p. 13), caso contrário a criança pode ficar com uma conceção distorcida do que está a ser abordado.

Tal como ficou combinado, antes de irem almoçar verificaram o que tinha acontecido às gotas de água que estavam a secar ao sol. Apesar de não terem secado por completo, estavam menos salientes, por isso o Fr. e a M.M. disseram que aquela técnica estava a resultar.

Reconhecendo o quanto esta proposta deveria ser alterada de raiz, por causa das decisões pedagógicas erradas, o momento da reflexão pós-ação com a supervisora não foi propriamente fácil. Apesar de ter sido totalmente justo, levantou muitas questões na mestranda quanto às suas competências profissionais. Porém, o facto de as crianças se terem mostrado tão recetivas e

participativas na primeira parte da atividade constituiu um motivo de grande satisfação.

Com o início do estágio no contexto de educação pré-escolar, uma das indicações foi a de que o par de formação teria que implementar a Metodologia do Trabalho de Projeto, presente em alguns modelos curriculares/perspetivas pedagógicas, como é o caso de Pedagogia-em-Participação, Reggio Emilia e MEM, mencionados no capítulo I, e da qual «John Dewey e William Kilpatrick continuam sendo hoje referências incontornáveis» (Gambôa, 2011, p. 51).

Um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo, podendo prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico (Katz & Chard, 1997). Quais as vantagens de recorrer a esta metodologia? Primeiro, o trabalho de projeto pode ser incorporado de diversas formas, potenciando múltiplas aprendizagens; segundo, «(...) dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas» (Katz & Chard, 1997, p. 5), na medida em que o conteúdo do tópico escolhido é retirado do seu mundo familiar (*idem*).

Como foi referido no início deste subcapítulo, houve a oportunidade de desenvolver dois projetos, distintos na sua composição, características e duração, nos quais a mestrande se foca agora.

«O Nosso Teatro» (cf. Anexo B2) surge, precisamente, por sugestão do par de formação, que verificou que o grupo demonstrava um enorme gosto pela dramatização. Qualquer situação era pretexto para as crianças irem até à área da casinha procurar roupa para se disfarçarem. Assim, aproveitando este interesse, foram desenvolvidas dramatizações sem sair do lugar – mimar as

ações das personagens de uma história, sem ser necessário deslocar-se para outro espaço que não aquele onde já se encontravam; não existindo, igualmente, a preocupação de criar cenários (Viana & Ribeiro, 2014) – e momentos teatrais livres, nos quais as crianças, divididas em grupos, teriam que representar uma situação/história escolhida por elas.

O par de formação não queria, de todo, que fosse um projeto imposto. Por isso, inicialmente, colocou algumas questões que lhe permitiu compreender qual seria a predisposição das crianças para pesquisarem sobre este tema. Apesar de gostarem de teatro, a motivação para desenvolverem um trabalho desta natureza não era favorável, prova disso foi mesmo uma das respostas do Fr.: «Pesquisar dá muito trabalho». No entanto, a díade não desistiu logo da ideia, apenas deu espaço ao grupo e procurou uma situação problematizadora, que acabou por chegar por ajuda de terceiros.

No início de dezembro, as três salas de pré-escolar fizeram uma visita ao Teatro Sá da Bandeira para verem a peça d' A Bela e o Monstro. E foi esta a situação que desencadeou o desenvolvimento do projeto, uma vez que tinham muitas questões sobre a peça em si, que o par de formação aproveitou para estender ao teatro em geral. Sentados em roda, junto à área da biblioteca, grupo e equipa educativa conversaram sobre o que tinham visto, o que mais tinham gostado, os receios que sentiram, qual a personagem que queriam ser. Todas estas observações foram registadas, criando, assim, uma «chuva de ideias».

O momento seguinte corresponde, então, à Fase I do projeto, porque foi quando o par de formação questionou o grupo sobre o que sabiam sobre o Teatro. E obteve respostas interessantes: «É feito por pessoas» (A.), «Tem um final feliz» (M.M.), «São pessoas disfarçadas» (Fr.), «É um jogo de faz de conta» (Fd.). Para estabelecer a distinção entre o teatro como espaço físico e

o teatro como arte, foram colocadas duas questões pela díade: Só há teatro com pessoas? E o que encontramos num teatro? Relativamente à primeira pergunta, a Rfa., a Mt e o Al. responderam que não e disseram, respetivamente, que há teatro de fantoches, teatro de sombras e teatro de marionetas – e aqui recordaram o teatro de marionetas que tinham visto na semana anterior. Quanto à segunda pergunta, o T. fez referência ao palco, à cortina vermelha e às cadeiras; a F.Q. disse que «no teatro encontramos as personagens» e focou o palácio que tinha visto n’ A Bela e o Monstro. Estas respostas ficaram registadas no mapa concetual «O que sabemos?».

Na Fase II, que se desenrolou num diálogo em grande grupo, foi criado outro mapa concetual com três colunas: i) O que queremos saber?; ii) O que vamos fazer?; iii) Como vamos fazer?. No primeiro, as crianças queriam saber: «como é que os atores ensaiam?» (A.), «como decoram as falas?» (M.M.), «porque demoram tanto tempo?» (Fr.), «se gostam de ser aquela personagem» (Mt.), «se é possível fazer teatro na rua» (J.M.) e «para onde iam as personagens quando saiam do palco» (G.). Para procurar responder a estas questões e já com vista à fase seguinte, sugeriram: «falar com algum ator/atriz de teatro» (M.M.), «registar as informações novas» (Rf.), «fazer um teatro» (M.M.), «convidar as outras salas» (T.) e «apresentar o teatro às outras salas» (F.B.). Por fim, quando questionados sobre como iriam fazer, responderam: «pensar» (Fr.), «construir as máscaras das personagens» (A.) e «Ensaiar» (M.M.).

A Fase III do projeto teve algumas intermitências porque coincidiu com a altura dos ensaios para a peça de Natal (apesar de o par de formação ter aproveitado esse facto para ir questionando o grupo, no sentido de perceber se já eram capazes de responder a alguma das perguntas) e respetivas férias, sendo retomada no início de janeiro. Dessa forma, tornou-se essencial fazer

uma recapitulação do que já tinha sido feito. Foi também nesta fase que o par de formação sentiu uma quebra de interesse por parte do grupo, razão pela qual decidiu introduzir o teatro de sombras, com a história «Onde estão os meus óculos?», de Rosário Alçada Araújo. Este momento captou por completo a atenção do grupo, que automaticamente quis experimentar. Em primeiro lugar, utilizaram as personagens do livro para recontar a história, mas depois foi-lhes dada a oportunidade de fazerem sombras livres.

Mais tarde, houve a necessidade de voltar a olhar para os mapas conceituais, para se perceber o ponto onde iam. Como ainda não tinham respostas para as perguntas que colocaram, ficou combinado que na semana seguinte iria uma atriz à sala para lhe fazerem uma espécie de entrevista. Adoraram a ideia e todos os dias perguntaram quando receberiam a sua visita. Durante esta conversa com o grupo, a díade também aproveitou para perguntar se sempre queriam apresentar um teatro às outras salas e qual seria a história. A resposta foi positiva, sendo que a escolha recaiu sobre «O Lobo e os Sete Cabritinhos». Questionados sobre o passo seguinte, sugeriram começar a elaborar as máscaras. Para tal, definiram-se quem seriam os cabritinhos, quem seria o lobo, quem seria a mãe, quem seriam as árvores e quem seriam as flores. Cada criança ficou responsável por desenhar a sua personagem. Posteriormente, em conjunto com a equipa educativa, construiu-se uma espécie de tiara onde foi anexado o desenho. No dia do espetáculo, cada criança tinha a sua coroa com a respetiva personagem.

A atriz convidada, Mafalda, aluna da Escola de Balletatro e da Escola Superior de Educação do Porto, faz parte do círculo de amigos do par de formação, daí a facilidade em conseguir esta parceria. Conforme ficou combinado com o grupo, contamos com a sua visita à sala, mas as crianças ficaram de tal modo tímidas que acabaram por não lhe colocar qualquer

questão. Em vez disso, aproveitaram a sua presença para ensaiar a peça que escolheram para apresentar. Iniciaram o momento com exercícios de relaxamento e concentração e depois passaram para a dramatização, recebendo orientações precisas da Mafalda, o que se revelou uma mais-valia para a prestação do grupo.

A Fase IV correspondeu, deste modo, à divulgação de uma das partes do projeto: a Apresentação do Teatro às outras salas. O par de formação conversou primeiro com as educadoras e depois uma das crianças foi convidar os restantes grupos para estarem presentes. Contrariamente ao que tinha acontecido nos ensaios, estiveram muito concentrados e a apresentação foi clara. Não podia ter corrido melhor! Ainda com as outras salas presentes, explorou-se a mensagem da história e acabaram todas a ver um vídeo sobre a mesma. Relativamente às perguntas colocadas pelas crianças, estas foram respondidas quando o par de formação conversou com o grupo sobre a dramatização apresentada. Uma vez que já havia outro projeto a decorrer em simultâneo, a motivação das crianças estava muito mais direcionada para esse, por isso não foram exploradas outras fontes de informação. E assim se deu por terminado «O Nosso Teatro».

O projeto «Vamos Descobrir o Mundo» (cf. Anexo B2) não estava nos planos, mas foi das propostas mais gratificantes. E a mestrandia lamenta que tenha surgido numa fase tão tardia da prática educativa supervisionada, porque sente que ainda existiam muitas ramificações que podiam ser exploradas, não só pela potencialidade das mesmas, mas também pela motivação do grupo, que manteve uma postura curiosa e participativa.

A situação desencadeadora acabou por acontecer aquando da supervisão da Liliana, que utilizou o livro «Se eu fosse... Nacionalidades», de Francisco José Viegas, para complementar a atividade que o par de formação tinha

iniciado no dia anterior, com a história «O menino de todas as cores», de Luísa Ducla Soares. Após a sua leitura, recorreram a um mapa de grandes dimensões para localizar os lugares onde Miguel, personagem da história, tinha estado e os amigos que tinha feito. Com o livro de Francisco José Viegas foi possível explorar mais a fundo características de alguns países. Na segunda parte da atividade, as crianças mais velhas estiveram a aprender a fazer um avião em *origami*, enquanto as mais novas desenharam.

Quando a supervisora questionou de que modo as crianças poderiam ter sido mais implicadas na primeira parte da atividade, o par de formação compreendeu que em vez de lhes dizer logo as características dos países, podiam ter sido elas a pesquisar. Além disso, aproveitando a sugestão da educadora cooperante, podia envolver-se as famílias neste processo enviando o avião de papel que estiveram a construir/desenhar com uma mensagem.

Depois do almoço, a díade reuniu com grupo para conversarem sobre o que tinham feito de manhã e perguntou a cada uma das crianças se havia algum país que gostassem de conhecer. As suas respostas foram sendo registadas e é nesta altura que acontece a Fase I do projeto, na qual se concretizou um mapa concetual sobre os conhecimentos que têm acerca do mundo: «Tem países» (A.), «E continentes» (Fd.), «Existem pessoas» (T.), «Pessoas de diferentes cores» (Mt), «Falam-se várias línguas» (G.), «Também existe mar» (Fr.).

Aproveitando o entusiasmo do grupo, passou-se muito naturalmente para a Fase II, onde ficou definido «O que queremos saber?», «O que vamos fazer?» e «Como vamos fazer?». Relativamente à primeira questão, queriam saber informações sobre: «As bandeiras» (Fd), o «Continente em que se situa o país» que gostavam de conhecer (J.M.), a «Comida» (Fr.), «As festas» (F.Q.), a «Capital do país» (A.), a «Música» (G.), «As pessoas» (Al.) e as «palavras»

(J.M.). Quanto à segunda pergunta, fizeram referência aos aviões de papel e o par de formação acrescentou a parte de enviar mensagens aos pais; e sugeriram «ouvir histórias» (Rfa.), «aprender novas palavras» (Mt.), «ouvir músicas» (F.B.) e «construir um painel» (Fd.). Por fim, para a terceira pergunta sugeriram: «pesquisar com os pais» (Sf), «Ir à biblioteca» (Rfa.), «apresentar a pesquisa aos colegas» (At.) e «desenhar bandeiras» (A.). Depois deste momento, foram acabar de decorar os aviões para lhes ser acrescentada a mensagem aos pais, onde lhes era dito o país que queriam visitar e lhes pediam ajuda para pesquisar informações sobre o mesmo. Importa ressaltar o cuidado de algumas crianças mais velhas em ajudar as mais novas a construir o seu avião.

No dia seguinte, enquanto eram marcadas as presenças, a mestrandia estava a conversar com o J.M. e perguntou-lhe se já tinha informações sobre o país que gostava de visitar. A resposta foi positiva, por isso convidou-o a apresentar ao resto do grupo o resultado da sua pesquisa. Com a ajuda dos pais, ficou a saber que a capital do Japão é Tóquio, que se situa no continente Asiático, que a festa mais importante é a do Ano Novo e que uma das comidas típicas é o sushi. Após a intervenção do J.M., a Sf. informou que também tinha levado fotografias do Brasil. Como não dava para perceber bem os espaços fotografados, o par de formação considerou que seria benéfico fazer uma visita à Biblioteca e realizar uma pesquisa em grande grupo. Já no local, as crianças foram dizendo aquilo que gostavam de descobrir. Quando regressaram à sala, para consolidar, registaram-se as informações que as crianças se lembravam; informações essas que depois integraram o painel com o mesmo nome do projeto. Para ficar mais claro, criaram-se cartazes para cada país, com fotografias e a respetiva legenda. No caso dos meninos que fizeram pesquisa autónoma, assinaram o respetivo cartaz.

A Fase III, apesar de ter ficado marcada pelas propostas planificadas intencionalmente, com vista a responder à pergunta «O que queremos descobrir?», ficou muito dependente do feedback das crianças, uma vez que aquilo que traziam de casa influenciava o dia na sala. E foi bastante interessante perceber que os próprios pais estavam entusiasmados com o projeto, porque várias vezes perguntaram à educadora cooperante se havia uma data limite para entregarem o trabalho solicitado.

Na segunda semana de implementação do projeto, quando a díade entrou na sala de atividades deparou-se com uma caixa de cartão decorada com quatro bandeiras. A educadora cooperante reparou no seu ar surpreso e explicou que na sexta-feira anterior a F.Q. tinha levado aquela caixa, construída com a ajuda da mãe, para falar um bocadinho sobre o Brasil. Cada uma das bandeiras continha uma informação em específico e no interior da caixa ia uma manga e uma papaia para o grupo provar – esta ideia seria depois utilizada para desenvolver mais uma atividade. Nesta semana, a I. também trouxe um cartaz com algumas informações sobre Inglaterra. E a M.M, uma vez que esteve em Londres, partilhou a sua experiência com o grupo e mostrou fotografias e vídeos da viagem.

Observando o painel, e verificando que já continha bastante informação, as crianças quiseram apresentar a sua pesquisa às outras salas, por isso foram convidá-las – integrando a Fase IV. Enquanto uma das estagiárias filmava o momento, a outra apenas auxiliou no suporte dos cartazes, de resto foram as crianças que apresentaram o seu trabalho, explicando o que tinham feito até à data e partilhando as características-chave dos países selecionados. Foi um momento de partilha extremamente enriquecedor, até porque uma das crianças da sala B. já tinha estado no Brasil e falou um pouco sobre isso.

Atendendo a que uma das crianças mencionou os diferentes estilos de música, a atividade do dia seguinte focou-se nessa vertente.

As crianças foram divididas em três grupos, deslocando-se cada uma para uma mesa. No seu centro encontravam-se bandeiras de vários países. Antes de se iniciar a atividade, foi necessário apresentar as bandeiras, perguntar ao grupo se as reconheciam e a que país pertenciam. Depois de ser feita esta identificação, a mestranda explicou que iriam ouvir algumas músicas e que o objetivo era levantarem a bandeira do país correspondente: «Se acharem que a música que estão a ouvir é portuguesa, levantam a bandeira de Portugal e assim sucessivamente». Organizar o grupo desta forma permitiu que todos participassem, até porque, foi colocada uma bandeira à frente de cada criança (depois de serem apresentadas), para não haver a tentação de irem sempre os mesmos buscá-las ao centro da mesa. Quando conseguiam fazer a correspondência entre a música e a bandeira, era engraçado constatar que faziam um esforço para não responderem de imediato. E quando já não tinham bandeiras para levantar, ajudavam o restante grupo a responder. Depois de terem feito todas as correspondências, quiseram dançar. Aproveitando esta vontade, foram mostrados vídeos com danças típicas de alguns países, que posteriormente imitaram. O A. aproveitou para reproduzir um passo de karaté e ensinou-o às restantes crianças. De seguida, a F.Q., a Mt. e a M.M. mostraram passos de Ballet.

Inspiradas pela ideia da mãe da F.Q. (que ofereceu papaia e manga para o grupo experimentar), e tendo em atenção que uma das curiosidades era provar comida dos diferentes países, a díade decidiu elaborar uma prova de alimentos. Foram escolhidos cinco: manga, caju, abacate, papaia e anona. Sem dizer os seus nomes, colocou-se um copo em cada mesa (no total, existiam 15, pois as crianças voltaram a divididas em três grupos).

Inicialmente, começaram por dar palpites sobre o que seria, tendo em conta o formato e a cor, só depois provaram – salientar que cada criança tinha um garfo. O copo número um correspondia à manga: «gostei» (G.); «gostei, mas sabia um bocadinho mal» (Sf.); «é bom»; «é deliciosa». O copo número dois correspondia ao caju: «gostei»; «é torrado» (Fd); «adorei»; «era azedo» (A.); «muito ácido» (Al). O copo número três correspondia ao abacate: «gostei mais ou menos»; «não tem sabor» (Rfa); «bom». O copo número quatro correspondia à papaia: «gostei muito»; «não gosto de papaia esmagada» (F.Q.). Por fim, o copo número cinco correspondia à anona: «gostei»; «é parecido com a pera»; «a semente é dura». O abacate foi mesmo o que causou maior estranheza no paladar. Após a degustação e a partilha de observações, o par de formação mostrou as sementes e as metades que sobraram para verem como era o aspeto interior e exterior dos frutos.

A última atividade desenvolvida contou com a presença de um convidado, aluno de Línguas e Culturas Estrangeiras da Escola Superior de Educação do Porto e também amigo do par de formação. O grupo não estava à espera desta surpresa, mas uma vez que queriam aprender palavras noutras línguas fez todo o sentido proporcionar esta experiência às crianças.

O Bernardo iniciou a intervenção pedindo ao St. que lhe trouxesse marcadores. À medida que os ia mostrando, perguntava qual era a cor e depois dizia-lhes o correspondente em inglês. O passo seguinte foi mostrar apenas a cor e serem as crianças a dizer o seu nome em inglês sem qualquer ajuda por parte do adulto. Depois das cores, foi a vez dos números (até dez) e do nome de alguns animais. Por fim, perguntou a cada uma das crianças que palavra gostavam de aprender a dizer.

O momento não foi só de desafio para o grupo, foi também para o próprio Bernardo que incitado pela educadora cooperante contou a história dos

Chibos Sabichões em espanhol. O grupo já a conhecia e já tinha trabalhado sobre ela com a díade, mas foi interessante ouvirem-na noutra língua. Antes de concluir a sua visita na sala, teve tempo para desenvolver um pequeno jogo de consolidação: ele dizia palavras em inglês e a criança que ele seleccionasse teria que lhe trazer o objeto correspondente. Dificultou a tarefa dizendo nomes de animais que não tinha ensinado, mas as crianças conseguiram identifica-los sem problemas (sapo e tubarão). Já com o par de formação, construíram um painel com as palavras aprendidas.

O par de formação e o grupo não definiram que o projeto tinha chegado ao fim, apenas não o prosseguiram em conjunto porque coincidiu com o término da prática educativa supervisionada. A Fase IV correspondeu, então, à exposição do painel «Vamos Descobrir o Mundo», como já foi referido anteriormente, no qual figuravam as informações recolhidas em grande grupo, as informações que traziam de casa e o registo das atividades desenvolvidas. Ademais, foi entregue um dvd com um pequeno filme constituído por fotos e vídeos de todas as fases do projeto para levarem para casa e mostrarem às famílias.

Com a aplicação da metodologia do trabalho de projeto, «o educador favorece níveis diferentes de aprendizagem: saberes, competências, disposições e sentimentos» (Katz & Chard, 1989, citadas por Vanconcelos, 1998, p. 153). E isso foi visível no decorrer de todo o processo. Porque conseguiram i) apreender novos conceitos e alargar horizontes; ii) aprender a trabalhar em grupo, a cooperar, a negociar e a valorizar as suas descobertas; iii) adquirir hábitos de pesquisa, de reflexão, de previsão; e iv) lidar com o insucesso e o sucesso, partindo de erros e dúvidas para alcançarem os seus objetivos (*idem*).

A prática educativa supervisionada, um pouco espelhada neste capítulo, foi um momento de aprendizagem constante para a mestranda, que procurou construir o seu eu profissional, preservando as crenças e os valores que considera serem os mais importantes para o seu desenvolvimento e que também serão descritos no capítulo referente à Reflexão Final.

REFLEXÃO FINAL

O culminar de uma etapa implica um olhar crítico e reflexivo acerca do percurso realizado. Não é apenas o «eu» profissional que sofre mudança, mas também o «eu» enquanto pessoa que se rege por determinadas concepções e valores. Este capítulo final explana, portanto, todas essas alterações; todo o caminho de receios, dúvidas, falhas, superações e conquistas.

O sonho de ser educadora de infância é antigo, mas enquanto criança a mestranda nunca frequentou a creche, nem a educação pré-escolar. Talvez por isso a curiosidade em relação a estas duas valências se tenha evidenciado tanto. Naturalmente, não chega querer, nem gostar destas faixas etárias – ainda que seja extremamente crucial. É preciso gostar de estar com crianças. E procurar referentes que tornem o educador mais capaz e competente. A Educação de Infância é um mundo, com portas distintas de oportunidades. Se enquanto profissional não forem tomadas as melhores decisões pedagógicas, se não tiver a preocupação de se manter em constante formação, pode estar a limitar o potencial das crianças à sua frente. Construtora do seu conhecimento, a criança necessita de um adulto que a desafie, ao mesmo tempo que lhe consegue dar colo quando não se sente tão segura. É esta simbiose que torna a Educação tão completa.

Educar é «transmitir, de uma forma simples, alegre e real, todos os ensinamentos» (Inkiri, 2014, p. 16). E implica desafios constantes. Após a primeira reunião com a educadora cooperante de creche, o par de formação foi incitado a estar em presença durante as duas semanas destinadas à observação, refletindo atentamente sobre o que isso implica. Se, inicialmente, a dúvida foi notória, com o passar dos dias o par de formação compreendeu a

importância deste conceito. Sem ter qualquer referência, as palavras «estar em presença» levou-o a ponderar dois caminhos: ou significava ser multifacetado, procurando estar, efetivamente, presente nos vários momentos e exigências das crianças, ou implicava parar e observar ao detalhe. O verbo estar induziu em erro e a díade considerou que o primeiro caminho era a resposta ao desafio. Mas, tal como foi referenciado no capítulo I, não era isso. De todo!

A etapa da observação é extremamente importante, porque «ajuda a compreender os contextos, as pessoas que neles se movimentam e as suas interações» (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Ainda assim, principalmente nos primeiros dias, custou estar com o grupo e não participar ativamente nas suas rotinas. A partir do momento em que a mestranda pôde intervir sem restrições, tornou-se claro o quanto este conceito foi fundamental para agir com mais autonomia, porque tinha uma maior noção de tudo o que era necessário fazer. Com o início da sua intervenção, novos desafios foram surgindo.

Um dos maiores receios da mestranda era não conseguir adequar as suas ações às necessidades e exigências do grupo, por nunca ter integrado uma sala de atividades com crianças tão novas. E um dos desafios mais significativos foi perceber a importância que o tempo dos cuidados corporais apresentam. Educar e cuidar, aparentemente, são dois conceitos distintos. Todavia, aquilo que parece ser um mero ato de assistencialismo «permite construir relações de confiança com o educador» (Post & Hohmann, 2011, p. 229). Foi aquando da primeira muda de fralda que a mestranda vivenciou uma das situações mais especiais, não só pela proximidade estabelecida com a criança, mas também por a ter ouvido cantar, algo que nunca tinha acontecido no contexto de sala. Em contrapartida, foi também neste

ambiente mais intimista que passou por uma situação um pouco assustadora. Uma das crianças, que se encontrava, aparentemente, tranquila, alterou por completo a sua postura assim que foi a sua vez de mudar a fralda, chegando mesmo ao ponto de vomitar por causa do choro compulsivo. O momento em si foi carregado de dúvidas, porque a mestranda questionou se teria feito algo que perturbasse a criança. Apesar disso, era o seu colo que procurava para se tentar acalmar. Os exemplos supracitados são distintos, mas ilustrativos do quanto o adulto tem que valorizar e respeitar o estado emocional/afetivo da criança. E o quanto precisa de estar em presença!

Acompanhar a hora das refeições foi igualmente significativo e desafiador. Desafiador porque, apesar de ser um grupo bastante autónomo, a maior parte das crianças ainda necessitava do apoio do educador e do auxiliar para utilizar a colher corretamente, mas isso não as impedia de quererem comer sozinhas. Por isso, a mestranda teve que aprender a dosear os limites e a liberdade que lhes atribuíam; recompensador pelo facto de a mestranda as ver crescer e a precisar cada vez menos desse apoio. O mesmo aconteceu com o tempo da sesta: um desafio na hora de adormecerem, mas recompensador por terem adquirido a noção de respeito pelo outro e por demonstrarem vontade em ajudar a vestir-se.

Ter a oportunidade de fazer parte dos dias diferentes – dia do pai e dia da mãe – constituiu outro marco importante, não só por ter sido possível observar a interação entre os pais e as crianças, em contexto de instituição, mas também pela oportunidade de contactar diretamente com as famílias. Esta dimensão é uma das que precisa de um olhar atento da mestranda, porque tanto na valência de creche, como na valência de pré-escolar foram raros os momentos em que incluiu as famílias nas atividades dinamizadas. Isso aconteceu aquando da realização do Cesto dos Tesouros e do Projeto «Vamos

Conhecer o Mundo», mas atendendo ao tempo de estágio foi, de facto, muito pouco. Ademais, os pais/as famílias são os primeiros responsáveis pela educação das crianças, por isso têm o direito de conhecer e de contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos (Silva et al., 2016). Assim, é estritamente necessário estabelecer uma parceria regular e de qualidade.

É pertinente evidenciar que o facto de as práticas educativas terem decorrido em locais distintos – instituição privada (creche) e instituição pública (pré-escolar) – permitiu contrastar as realidades e enriquecer pessoal e profissionalmente o percurso da mestrada. No entanto, as diferenças não se circunscreveram a esta componente. Talvez um pouco influenciada por estímulos que nada tinham que ver com o ambiente educativo, a sua intervenção não foi desprovida de hesitações e falhas que, mesmo assim, tentou corrigir.

A frustração de não ser capaz de corresponder ao que era pretendido levou a mestranda a colocar em causa todas as suas competências. Enquanto na valência de creche rapidamente se sentiu segura para estar com o grupo, na valência de pré-escolar teve mais dificuldades. Usufruindo deste momento reflexivo, as causas podem estar relacionadas com o facto de, pessoalmente, se identificar mais com a faixa etária 0-3 anos e por ter demorado a adaptar-se ao grupo de pré-escolar. Foi um processo com alguns obstáculos. E, neste seguimento, a mestranda estabelece um certo paralelismo: da mesma maneira que as crianças têm ritmos diferenciados de desenvolvimento, os adultos também. E é por isso que defende que a aprendizagem é mútua e sempre feita numa relação de colaboração. Considerando o que foi descrito anteriormente, importa salientar que desenvolver a prática educativa em díades foi uma mais-valia. Mesmo que as opiniões diverjam, há sempre um

ponto de referência, um apoio, uma voz da razão próxima que permite ao par refletir com mais cuidado e levantar outro tipo de hipóteses. E foi em díade que a mestranda vivenciou, entre tantas outras, três situações que marcaram o seu estágio no contexto de educação pré-escolar: i) a presença de uma criança com Espectro do Autismo – Autismo de Alta Funcionalidade; ii) o processo de compreensão da morte por parte da criança; iii) a abordagem da Metodologia do Trabalho de Projeto. As duas primeiras situações foram de tal modo significativas que serviram de mote para narrativas reflexivas (cf. Anexo C), uma estratégia formativa que se revelou determinante na reflexão pós-ação e na descoberta do grupo e de si mesma. A terceira, por seu lado, desempenhou um papel preponderante na capacidade de indagar, mediar e envolver as crianças, desde as mais novas às mais velhas, num propósito comum.

Transversal às duas valências, existe outra dimensão que tem que ser melhor explorada pela mestranda: a organização e gestão do espaço, porque ficava muito centrada ao espaço da atividade, quando é necessário ter em atenção o ambiente educativo no seu todo e nos vários momentos do quotidiano na sala.

É, porventura, injusto destacar momentos tão particulares, porque tudo o que aconteceu ao longo da prática educativa foi uma fonte inesgotável de aprendizagens. Porém, fazia sentido expô-los, uma vez que, perspetivando um pouco o futuro, um dia que surja a oportunidade de assumir uma sala de atividades, seja em creche, seja em pré-escolar, serão uma referência de evolução (conquistada e a conquistar). Aliados a eles, surgem todas as reuniões de planificação, todas as conversas informais com as educadoras cooperantes, as supervisões e as unidades curriculares integrantes dos dois

ciclos de ensino (licenciatura e mestrado), por toda a base de formação inerente.

A formação ainda não concluída. E prolongar-se-á para o resto da sua vida. Mas a mestranda termina com a certeza de que se encontra mais perto daquilo que é, para si, ser Educador de Infância. E de que, principalmente, aprendeu a ser criança e a brincar com intencionalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 212-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Educação em creche: Participação e diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Barbosa, M. (2006). *Por amor e por força: Rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Borràs, L. (2002). *Manual da educação infantil – Recursos e técnicas para a formação no Século XXI*. Vol 1: O educador; A escola. Setúbal: Marina Editores.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caetano, A.P. (2004). *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores: um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

- Canário, R. (2009). Conferência – Escola/Família/Comunidade para uma sociedade educativa. In C.N. Educação, *Escola/Família/Comunidade* (pp: 103-115). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da investigação-ação*. Alemanha: Coordenação do ensino do Português na Alemanha.
- Coutinho, C.P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13:2, pp. 355-379.
- Cunha, L. (2013). O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma nova abordagem ativa. Relatório de Estágio, Mestrado em Educação Pré-Escolar. Universidade do Minho, Portugal.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores (4ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.T. & Estrela, A. (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Ação e formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma Práxis de Participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de projeto. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp:47-81). Porto: Porto Editora.
- Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (org.), *As cem linguagens da*

- criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 145-157). Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª Edição). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Inkiri, T. (2014). *Educação consciente – Escola viva Inkiri*. Piracanga: Editorial Inkiri.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leekeenan, D. & Nimmo, J. (1999). Conexões – Uso da abordagem de projeto com crianças de 2 e 3 Anos em uma escola-laboratório universitária. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança – A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp:253-268). Porto Alegre: Artmed.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de reggio emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do jardim-de-infância à escola*. Porto: Porto Editora.
- Malaguzzi, L. (1997). Ao contrário, as cem existem. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (org.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Martins, P., Veiga, M., Teixeira, F., Teireiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência – Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

- Ministério da Educação. (2011). *Avaliação na educação pré-escolar*. Circular nº4/DGIDC/2011. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Montessori, M. (s.a.) *A descoberta da criança*. Lisboa: Portugália Editora.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-159). Porto: Porto Editora.
- Oers, B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. In APEI, *Redescobrir Vigotsky - Destacável Noesis nº 77*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In Grupo de trabalho de investigação (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular HighScope no âmbito do projeto de infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da associação criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação dos professores I: Da sala à escola* (pp. 166-217). Porto: Porto Editora.

- Pinto, L. (2005). *Sobre educação não-formal*. Lisboa: Cadernos d'inducar.
- Pires, C. (2010). O protagonismo do educador e o processo comunitário de educação. In L. Nenman (org.), *Desafios da educação para os novos tempos* (2014). Porto Alegre: Evangrat.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Silva, M. (1998). Noções de projecto. In T. Vasconcelos (org.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp:91-122). Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância – Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação.
- 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. (2011a). *Recomendação – A educação dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (2011b). *Trabalho por projectos na educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Viana, F. & Ribeiro, I. (2014). *Falar, ler e escrever – Propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.
- Würdig, R. (2010). *Recreio: Os sentidos do brincar do ponto de vista das crianças*. Brasil: InterMeio.
- Zabalza, M. (1998). *Didática da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS UTILIZADOS

- Agrupamento (2015/2017). Projeto educativo: *Escola com sentido(s)* (PE). Porto.
- Creche (2013). Projeto educativo. Porto.
- Creche (2015). Projeto curricular de sala: *Pequenos exploradores*. Porto.
- Decreto-Lei nº 241/2001. *Anexo nº 1: Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*. Diário da República – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro. (1997). *Lei-Quadro da educação pré-escolar*. Diário da República – I Série – A. Lisboa.
- Lei nº 46/86 de 14 de outubro (1896). *Lei de bases do sistema educativo*. Diário da República, I Série – Nº 237. Lisboa.
- Portaria nº 262/2011. (2011). *Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche*. Diário da República, 1ª série – Nº 167. Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

NM