

Orientação

AGRADECIMENTOS

A todas pessoas que me acompanharam neste percurso, que sempre acreditaram em mim e nunca me deixaram desistir. Concretizar este sonho foi sem dúvida uma árdua etapa da minha vida, que deixava de fazer sentido sem essas pessoas do meu lado.

Aos meus pais, e ao meu irmão, pelo vosso apoio, por me fazerem sempre acreditar que iria ser capaz. Acima de tudo, por me permitirem concretizar o meu sonho.

Ao meu namorado, Sérgio, pelas horas perdidas, pelo o apoio incondicional e por me fazer sempre acreditar. Este curso também o devo a ti, por nunca me permitires baixar os braços e deixar de sonhar.

À minha díade mais díade, Sofia, pelo companheirismo, pelas partilhas, pelos obstáculos ultrapassados, por me tornar uma futura educadora ainda mais completa e ainda por ser o melhor par pedagógico.

À Catarina, à Maria, ao Pedro e à Tânia por todos os bons e maus momentos que a faculdade nos proporcionou.

À professora Doutora Sara Araújo e à professora Mestre Susana Esteves, minhas orientadoras e supervisoras de estágio, por todos momentos de aprendizagem e de partilha, por toda a sabedoria e apoio.

Às educadoras cooperantes Eleonora e Sónia por me terem acolhido da melhor forma nas suas salas. Pela partilha de conhecimentos e confiança.

Às assistentes técnicas pelo apoio, pela partilha, e por todas as palavras de incentivo.

Às crianças por tornarem a minha formação docente ainda mais especial, pois sem estas, não seria possível concretizar este sonho.

Agradeço a todos de coração. Muito Obrigado

RESUMO

A construção do presente relatório de estágio (RE) assenta na ação docente desenvolvida no âmbito da unidade curricular (UC) da Prática Educativa Supervisionada (PES), cujo objetivo parte da análise descritiva e reflexiva das ações da estagiária no contexto de creche, bem como, no de pré-escolar. Esta UC mobilizou um conjunto de saberes, pedagógicos, didáticos, científicos, e de investigação que articulados com as particularidades e características do grupo, permite corresponder às competências e responsabilidades de um educador de infância que visiona a criança como um ser ativo na construção do seu conhecimento. Importa, ainda, salientar que prática pedagógica teve como base a metodologia de investigação-ação (IA), destacando um papel fundamental do processo de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão.

Assim, a formanda acredita que todo este percurso formativo formou uma base para o seu futuro desempenho profissional, nunca esquecendo, que o conceito de aprendizagem ao longo da vida estará sempre associado à docência, ou seja, existe uma necessidade de formação constante, na medida em que só desta forma é possível corresponder aos obstáculos e exigências que o dia a dia acarreta. Na mesma linha de pensamento, os contextos de estágios e todos os processos que estes envolvem, foram os principais elementos que contribuíram para a aprendizagem de competências profissionais.

Palavras-chave: Educação de Infância; Prática Educativa Supervisionada; Criança; Aprendizagem Profissional; Reflexão.

ABSTRACT

The construction of this internship report is based on teaching action developed within the curriculum of Supervised Teaching Practice unit, whose goal part of the descriptive analysis and reflective of the actions of the trainee in the context of nursery school, as well as, in the preschool. This curricular unit mobilized a set of knowledge, teaching, scientific, educational, and research that linked to the peculiarities and characteristics of the group, allows you to match the skills and responsibilities of an educator of childhood that envisions the child as an active in building your knowledge. Matter also reinforce that educational practice is based on the methodology of action research, highlighting a fundamental role in the process of observation, planning, action and reflection.

So the student believes that all this training course formed a basis for professional future performance, never forgetting that a teacher is always a student, in other words, there is a need for constant training which only in this way is possible respond to obstacles and daily requirements. In the same line of thought, the contexts of stages and all the processes involved, were the key elements that contributed to the development of professional skills.

Key-Words: Childhood Education; Supervised Teaching Practice; Children; Professional Learning; Reflection.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. Diferentes contextos em educação de infância: creche e pré-escolar	3
1.2. Modelos Curriculares	7
1.3. Imagem da criança e papel do educador	19
2. CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	25
2.1. Metodologia de investigação	25
2.2. Caraterização do contexto de creche	28
2.3. Caraterização do contexto de pré-escolar	32
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	35
3.1. Diferentes processos	35
3.1.1. Observação, registo e documentação	35
3.1.2. Planificação e ação	38
3.1.2.1 Creche: propostas mais relevantes	42
3.1.2.2 Pré-escolar: propostas mais relevantes	52
3.1.2.2.1 Metodologia de trabalho de Projeto	56
3.1.3. Avaliação e Reflexão	60
3.1.3.1 Desenvolvimento de competências da formanda	62
4. REFLEXÃO FINAL	65
Referências Bibliográficas	71
Documentos Legais e Reguladores	77

LISTA DE APÊNDICES

A. Planificações Semanais

A1: Planificações de Creche

- Planificação Semanal – 3 a 7 de abril de 2017 (com feedback)
- Planificação Semanal - 17 a 21 de abril de 2017
- Planificação Semanal – 24 a 28 de abril de 2017 (com feedback)
- Planificação Semanal – 2 a 5 de maio de 2017
- Planificação Semanal – 8 a 12 de maio de 2017 (com feedback)
- Planificação Semanal – 15 a 19 de maio de 2017
- Planificação Semanal - 22 a 26 de maio de 2017 (com feedback)
- Planificação Semanal – 29 de maio a 2 de junho 2017

A2: Planificações de Educação Pré-Escolar

- Planificação Semanal - 6 a 10 de novembro de 2017 (com feedback)
- Planificação Semanal – 13 a 17 de novembro de 2017
- Planificação Semanal – 20 a 24 de novembro de 2017
- Planificação Semanal – 27 de novembro a 1 de dezembro de 2017 (com feedback)
- Planificação Semanal – 4 a 8 de dezembro de 2017
- Planificação Semanal – 11 a 15 de dezembro de 2017 (com feedback)
- Planificação Semanal – 18 a 22 de dezembro de 2017 (com feedback)
- Planificação Semanal – 8 a 12 de janeiro de 2018

B. Narrativas Reflexivas Individuais

B1: Creche

- 1ª Program Quality Acsessment (PQA)
- 2ª Organização do espaço e materiais
- 3ª A mestranda como futura educadora-referência

B2: Pré-escolar

1ª O espaço como uma aprendizagem

2ª A autonomia da criança

3ª Metodologia de trabalho de projeto

C. Registos Fotográficos

C1: Espaço Físico

C1.1: Espaço Interior: Creche

C1.2: Espaço Exterior: Creche

C1.3: Espaço Interior: Pré-Escolar

C1.4: Espaço Exterior: Pré-Escolar

C2: Propostas mais relevantes: Creche

C2.1: Estante para a área da biblioteca

C2.2: As sementeiras

C2.3: Jogo Heurístico

C3: Propostas mais relevantes: Pré-escolar

C3.1: Prova de Frutos de Outono

C3.2: Quadro das regras

C4: Metodologia Trabalho de projeto

C4.1: Fase I – Definição do problema

C4.2: Fase II – Planificação

C4.3: Fase III - Execução

C4.4: Fase IV – Avaliação/Divulgação

D: PQA

LISTA DE ANEXOS

E: Grelha de Avaliação

E1: Avaliação reguladora creche

E2: Avaliação pré-escolar

LISTA DE ABREVIações

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

DL – Decreto de Lei

IA – Investigação-Ação

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

MEPE – Mestrado em Educação Pré-Escolar

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PC – Projeto Curricular

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

PP – Projeto Pedagógico

PS – Projeto de sala

PQA – Program Quality Assessment

RE – Relatório de Estágio

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

INTRODUÇÃO

O presente RE, realizado no âmbito da UC relativa às duas PES I e PES II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), objetiva a descrição, análise e reflexão das ações educativas desenvolvidas nos contextos de estágio em Creche e em Educação Pré-Escolar (EPE). Assim, os objetivos da PES (I e II) tornam-se a base para a formação profissional, permitindo desenvolver competências necessárias para a ação docente. Neste sentido, a ação da formanda ao longo da prática educativa mobilizou saberes científicos, pedagógicos e didáticos na construção de uma identidade profissional reflexiva e indagadora, que promovam aprendizagens ricas para as crianças, bem como, para o adulto.

Todos os processos formativos tanto no contexto de creche como no de pré-escolar exigiram da formanda a mobilização de competências a respeito da investigação-ação. Desta forma, e apesar da mestranda ter feito uma adaptação à metodologia de investigação, esta evidenciou cinco processos chave - observação, planificação, ação, avaliação e reflexão - que se tornaram cruciais não só para o desenvolvimento profissional, como também, para as crianças, uma vez que através destes processos são criadas aprendizagens ricas, que promovem o seu bem-estar e envolvimento, bem como, o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. Em concordância, a estagiária ao colocar em prática os processos associados ao perfil do educador favorece “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Decreto de lei nº 4/97).

Posto isto, este RE realça, assim, o processo de formação da estagiária, dividindo-se em três principais capítulos que frisam uma reflexão acerca das aprendizagens vivenciadas durante o período de estágio tanto na valência de creche como na de pré-escolar.

O primeiro capítulo destina-se à análise crítica dos referenciais teóricos e legais que alicerçaram as ações educativas desenvolvidas pelo par pedagógico nos dois contextos. Fundamentando, primeiramente serão apresentados de forma sucinta e com base nos decretos de lei os princípios do contexto de creche e de pré-escolar, de seguida os modelos teóricos e enquadramento legal e por fim a imagem da criança e o papel do educador.

O segundo capítulo expõe uma breve abordagem das estratégias utilizadas no que diz respeito à metodologia de investigação como um pilar na formação de educadores e posteriormente uma breve caracterização dos dois contextos e grupos onde a mestranda desenvolveu a prática educativa I e II.

O terceiro capítulo refere-se à descrição e análise de forma clara e sucinta dos diferentes processos que acompanharam a formanda longo desta prática educativa, sendo estes: observação, registo e documentação pedagógica; planificação e ação; e a avaliação e reflexão. Ao longo deste capítulo, a mestranda irá ainda elencar algumas das atividades e projetos mais significativos ao longo da sua ação, tanto em contexto de creche como de pré-escolar.

Por último, a reflexão final realça a análise retrospectiva e reflexiva do processo de formação, mais concretamente, as aprendizagens, bem como, dificuldades sentidas no decorrer da sua prática educativa supervisionada.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Neste capítulo primeiramente serão apresentados de forma sucinta e com base nos decretos de lei os princípios do contexto de creche e de pré-escolar, de seguida os modelos teóricos e enquadramento legal empregues pela mestranda com o intuito de fundamentar e apoiar todas as suas ações, tanto na valência de creche como na de pré-escolar. Por fim a imagem da criança e o papel do educador pela pertinência dos seus papéis no processo de ensino e de aprendizagem.

1.1. DIFERENTES CONTEXTOS EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: CRECHE E PRÉ-ESCOLAR

Em Portugal o nosso sistema educativo “compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar” (Decreto de Lei nº 46/86). Contudo, a educação com o passar do tempo foi sofrendo algumas alterações e após o 25 de abril de 1974 “a educação [surgia] como a preocupação fundamental do mundo a respeito do seu próprio futuro” (UNESCO, 1998, p. 13), no qual e com base na lei de Bases do Sistema Educativo aprovado em 1986, foi estabelecido o quadro geral do sistema educativo que segundo o Decreto de Lei nº 46/86 (de 14 de outubro) é um “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação”. Na mesma linha de pensamento, este documento defende que o sistema educativo deve promover o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos e o espírito democrático e pluralista, formando assim cidadãos autónomos, responsáveis, que respeitem o outro e que assumam uma postura crítica e criativa perante o meio social envolvente (Decreto de lei nº 46/86).

Assim, e com base na reforma educativa instaurada pelo Estado Novo a formação de docentes também foi alvo de significativas mudanças, uma vez que estes assumem um papel crucial na transformação educacional. (Popekwitz & Perreyra, 1992). Atualmente a prioridade da formação é a promoção de um docente reflexivo “capaz da auto-observação, autoavaliação e autorregulação” (Perrenoud, 1993, p. 201), que está em constante aprendizagem, ou seja, a formação é contínua e permanente (Decreto de lei nº 46/86). Partindo deste pressuposto, António Nóvoa defende que um educador ao desempenhar um papel de aluno espelha um impacto significativo “na vida das escolas, nas práticas de ensino, na reformulação da formação inicial e na configuração futura da profissão docente” (Nóvoa, 1992, p.65), contudo este não se pode esquecer que “pior que pode ocorrer a um educador é pensar que sabe tudo e os outros nada sabem” (Alarcão, 2011, citado por Lopes, 2011).

Desta forma, ao educador é atribuída a capacidade de organizar o espaço e materiais, observar cada criança, pequenos grupos e o grupo em geral, de planificar e avaliar, fomentar uma relação de cooperação e de confiança com o grupo, envolver as famílias e por fim de estimular a criança para a resolução de conflitos (Decreto de lei nº 241/2001).

Atualmente, a educação já não é vista como um modelo de ensino transmissivo que compreende a criança como uma “tábua rasa, uma folha em branca” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 27), mas sim como um processo de ensino e aprendizagem partilhado pela criança e pelo adulto que valorizam o papel ativo da criança na construção do seu próprio conhecimento (Portugal, 2009). O professor abandona, assim, a sua postura autoritária e detentora de todo o saber, passando a assumir uma posição de “organizar o ambiente e observar e escutar a criança para compreender e lhe responder” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 28).

Considerando a família como um “conjunto de pessoas que vivem em comum sob o mesmo teto, unidas pelo vínculo do casamento, afinidade ou adoção” (Costa & Sampaio e Melo, 1999) que nos transmitem confiança e com quem criamos vínculo, importa, ainda, realçar que estas também evidenciam

um papel crucial na Educação de Infância, pois esta última “é a etapa da educação básica (...) complementar da ação educativa da família” (Decreto de Lei nº 4/97). Em concordância, “diversas investigações confirmam que uma boa relação da escola com a família favorece o diálogo entre pais e filhos, reforça a confiança entre [educadores] e pais e promove o rendimento escolar” (Estanqueiro, 2010, p.111), melhor dizendo a educação pré-escolar é a continuação do trabalho feito em casa pelas famílias.

Gabriela Portugal (1998) define o *attachment* ou vinculação como “um processo moroso que tem sido considerado como uma área-chave no desenvolvimento afetivo e social da criança” (p. 40) e por isso o educador ao longo da sua ação deve “valorizar [esses] vínculos entre crianças individuais e adultos, e [reconhecer] a dor causada pela separação insensível ou pela [sua] ausência (Bowlby, 1969/82 citado por Goldschmied e Jackson, 2006, p. 26)”. Assim, a entrada da criança num contexto de educação pré-escolar em certos seios familiares promove algum desconforto, visto que, para muitos pais essa transição é encarada como uma desvinculação, contudo, cabe ao educador e à própria instituição proporcionar momentos que promovam a relação entre escola e família. O modelo curricular de Reggio Emilia espelha-se nesta afirmação, na medida em que defende que “os professores e as famílias constituem uma equipa de trabalho, cooperando e colaborando para conseguir um atendimento de melhor qualidade para as crianças” (Lino, 2013, p. 111), uma vez que os pais são os que melhor conhecem os seus filhos e por isso a colaboração destes poderá permitir ao educador um conhecimento mais aprofundado daquilo que está para além da sua observação diária.

No que diz respeito ao contexto de creche, a Portaria nº 262 caracteriza esta como “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período do correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais” (Portaria nº 262/2011). Nesta valência a grande parte da rotina das crianças está destinada ao tempo de cuidados corporais e por isso o momento de mudar a fralda, bem como, o de ida à casa

de banho pode-se tornar um momento rico se o adulto assim o permitir. Melhor dizendo, o educador ao ajudar “as crianças mais novas nas rotinas de cuidados corporais” (Post e Hohmann, 2011, p. 230) não está a restringir a ação das mesmas, uma vez que estas “continuam a explorar, brincar, mexer-se, palrar, falar”, “continuam a ser crianças que aprendem em termos sensório-motores mesmo quando estão envolvidas numa atividade que é, em grande parte, controlada pelo adulto” (Post e Hohmann, 2011, p. 230). É de realçar, ainda, que “a criança é um ser único, singular e que por isso precisa de cuidados e atenção” (Emmi Pikler citado por Fochi, Cavalheiro & Drechsler, 2016, p.300). Realça-se, então, que ambientes de apoio desenvolvem nas crianças “confiança nas suas capacidades” (Portugal, 2009, p. 33) e promovem um clima democrático baseado na partilha, na cooperação, no diálogo e na entreajuda assegurando assim o direito da criança a ter voz e a ser escutada (Oliveira-Formosinho, 2007; Gambôa, 2011).

A educação pré-escolar é considerada “a primeira etapa básica no processo de educação ao longo da vida” (Decreto de lei nº 4/97) destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Em consonância no Decreto de lei nº 65/2015 a sua frequência tornou-se universal a partir dos 4 anos de idade, uma vez que esta influenciará o desempenho e sucesso da criança em todas as vertentes da sua vida.

Como resposta aos objetivos gerais da educação pré-escolar surgem Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar (OCEPE) que apoiam o educador na gestão do currículo e na formulação de objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem. É importante salientar que, apesar das OCEPE serem um documento orientador para a educação o pré-escolar, existem alguns princípios transversais a idades mais precoces. Assim, a mestranda pretende destacar três objetivos presentes na Lei Quadro: “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança”, “fomentar a inserção da criança em grupos sociais” e “desenvolver a expressão e a comunicação” (Lei nº 4/97), uma vez que, estes dizem respeito às três grandes Áreas de Conteúdo mencionadas nas OCEPE: Área de Formação Pessoal e

Social, de Expressão e Comunicação e do Conhecimento do Mundo. Neste sentido, as planificações tiveram por base os interesses e necessidades das crianças, bem como, o conhecimento dos documentos orientadores (Apêndice A2). Ao longo do período de estágio a mestranda baseou-se em cinco etapas presentes nas OCEPE, sendo estas, a observação, o registo, a documentação, o planeamento e a avaliação, etapas essas que serão aprofundadas no capítulo III em articulação com as experiências realizadas nos dois contextos. Em consonância, a mestranda considera que nos diversos processos é importante uma “análise e construção conjunta com a participação de todos os intervenientes (crianças, outros profissionais, pais/famílias)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 13).

Posto isto, pode considerar-se que a educação é “um espaço primordial de relação e de afeto, um laboratório de saberes e de comunicação e interação” (Grácio, 1995, citado por Barbosa & Ferreira, 2011, p.352), onde todos os seus intervenientes estão em constante evolução e assumem uma postura crítica, e indagadora, que potencie aprendizagens realmente significativas. Desta forma, é crucial que educadores desenvolvam práticas que estimulem a construção de conhecimentos, valores e princípios éticos “necessários para [as crianças] serem cidadãos responsáveis do mundo e garantes de um futuro sustentável” (UNESCO, 2006, p. 18).

1.2. MODELOS CURRICULARES

1.2.1. Creche

Ao longo deste subcapítulo serão apresentados todos os modelos curriculares que fundamentam as teorias e crenças defendidas pela formanda.

Neste sentido, a organização das salas de atividade na Instituição Particular de Solidariedade Social I (IPSS I), que diz respeito à valência de creche, equipara-se às áreas de interesse de HighScope (área da garagem, área da expressão plástica, área da biblioteca, área dos jogos/brinquedos e área da casinha) e segundo este modelo o principal foco passa pela criação de um ambiente que confira a “exploração ativa” (Araújo, 2013, p. 31),

conforto e bem-estar (...). Este tipo de ambiente não limita desnecessariamente a inclinação natural das crianças (...) nem incentiva as crianças a fazerem coisas antes de estarem preparadas para tal; as crianças podem perseguir os seus interesses e agir de acordo com os seus níveis individuais de desenvolvimento (Post & Hohmann, 2011, p. 100).

Considerando a palavra “ativa”, no decorrer da ação a mestranda considerou sempre a criança como um ser ativo, no qual os seus interesses tendem a ser concretizados, o seu tempo respeitado, e as suas necessidades atendidas. Deste modo, “um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011, p. 101), isto é, o espaço por si só acarreta inúmeras aprendizagens. É de salientar ainda que um espaço educativo tem que permitir que a criança esteja em constante evolução, melhor dizendo, este nunca pode ser estanque tem que ir sofrendo alterações consoante a evolução do grupo, pois uma sala que evidencie as mesmas características desde o início do ano deixa de ser estimulante tanto para a criança como para o educador. Como forma de avaliar a qualidade dos contextos educativos, no que diz respeito ao espaço educativo, e não só, o educador pode recorrer ao manual Desenvolvendo Qualidade em Parcerias (DQP), uma vez que este permite o registo com base na observação dos espaços interiores e exteriores, onde “são recolhidas informações sobre tudo o que diz respeito à disponibilidade, estado de conservação e adequação dos recursos, equipamento e materiais educativos” (Bertram & Pascal, 2009, p. 38).

No que concerne ao tempo e à rotina diária das crianças, a estudante considera que este vai mais além “do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar”, “é também saber como as coisas são feitas, as experiências do dia a dia das crianças” (Judith Evans e Ellen Ilfied, 1982 citado

por Post e Hohmann, 2011, p. 193), e para isso o plano de trabalho deve-se basear em acontecimentos diários, regulares e flexíveis, com o intuito de permitir que as crianças concretizem as suas próprias necessidades, e que explorem cada acontecimento do dia de forma livre. O tempo das “partidas e chegadas (...) envolvem rituais que dão o tom para a experiência da criança longe-de-casa” (Post & Hohmann, 2011, p. 210), no entanto, é a função do educador fomentar um ambiente calmo tanto para os pais como para as crianças, proporcionando assim uma despedida tranquila e confiante. Segundo Post e Hohmann (2011), “quando num infantário se proporciona um horário diário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas ações e ideias” (p. 194), ou seja, as crianças tornam-se autónomas na medida em que já têm percepção da sucessão de acontecimentos do dia/semana.

A rotina diária deve contemplar uma transição discreta e suave entre os seus momentos e “para ajudar as crianças a manterem um sentido de controlo, a atividade de transição é simples e ativa” (Post & Hohmann, 2011, p. 202). Em concordância, o tempo de transição suave na valência de creche é um momento crucial na rotina diária do grupo, uma vez que, este permite à criança regressar a um ritmo tranquilo para perceber qual o momento da rotina que se segue. As atividades realizadas nestes momentos de transição devem ser “curtas e previsíveis” (idem) e “é importante evitar que as crianças façam fila ou se sentem à espera do acontecimento que se segue sem estarem envolvidas em algo”, ou seja, as crianças devem ter noção do momento que se sucede.

O espaço exterior segundo a abordagem de HighScope “(...) é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e brincadeira (...)” (Post & Hohmann, 2011, p. 160), este deve ter um acesso fácil por forma a permitir às crianças deslocarem-se rapidamente e em segurança. Em consonância, o tempo de exterior permite ao grupo uma panóplia de aprendizagens e experiências, pois as crianças nestes momentos “observam, exploram, e brincam sozinhas ou com outras ao seu próprio ritmo e com o seu

próprio nível de interesse e de desenvolvimento” (Post & Hohmann, 2011, p. 272).

Como resposta às questões que podem surgir com crianças mais novas o modelo curricular de HighScope ostenta as experiências-chave que serve de base para a planificação (Apêndice A1), observação e até mesmo para a reflexão a respeito do contexto de creche. Assim, “as experiências-chave para bebês e crianças pequenas 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), organizam-se em nove domínios, sendo estes, sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento e música, comunicação e linguagem, exploração de objetos e noção precoce da quantidade e do número, do espaço e do tempo.

Como forma de estimular as experiências-chave anteriormente mencionadas, a mestranda pretende salientar umas das atividades propostas por Goldschmied designada de o brincar heurístico com objetos. Segundo o Dicionário Oxford esta é uma atividade “sob o qual o pupilo é treinado para descobrir as coisas por si mesmo” (Goldschmied & Jackson, 2011, p. 147), “é uma abordagem, e não uma prescrição” (idem, p. 149), uma vez que não existe uma forma correta para colocar em prática este momento, cabe a cada instituição/educadora selecionar os materiais que considera mais plausíveis. É um jogo planificado para as crianças com dois anos, sendo considerado um momento especial, na medida em que não é realizado diariamente. Promove o aumento da mobilidade, a exploração e a descoberta de forma livre, a habilidade de concentração, as trocas amigáveis verbais e não-verbais entre as crianças (idem, p. 157). Concedendo “enorme importância (...) [a este] tipo de atividade exploratória espontânea” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 148), a mestranda considera que o “brincar heurístico” deve fazer parte do processo de formação de qualquer criança e de qualquer educador, uma vez que, e, tal como define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, este “disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados,

incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança” (Decreto de lei, nº 241/2001). Este jogo deve ser organizado atendendo a pormenores como o tempo, o espaço, que deve estar livre e sem objetos que não pertençam ao jogo, os materiais e a sua organização, que deve ser feita de forma a aproveitar todo o espaço disponível e deve ser, ainda, um momento tranquilo e silencioso. Esta atividade assemelha-se ao cesto dos tesouros, diferenciando-se deste pela possibilidade de deslocação das crianças, uma vez que nesta idade estas já adquiriram a marcha.

Os materiais utilizados devem ser diversificados e em quantidades adequadas, sendo que a disponibilização destes deve ser feita de forma desafiante. Estes materiais devem ser cuidadosamente escolhidos, podendo ser de dois tipos: artificiais e naturais. A respeito dos materiais artificiais, destacam-se as garrafas, as latas, os botões grandes, as rolhas, as argolas de cortinados, os tecidos, os sacos e as caixas pequenas, as cordas, os pompons de lã, entre outros. Quanto aos materiais naturais, destacam-se as castanhas, folhas de árvores, nozes, conchas, entre outros. Estes dois tipos de materiais oferecem diversas possibilidades de contacto com texturas, cores, formas, pesos e tamanhos. É necessário, ainda, uns sacos de pano, ou de outro tipo de material bastante maneável, fechados com cordas, o seu tamanho tem que ser suficiente para guardar os materiais, visto que, cada tipo de material tem o seu saco com uma fotografia correspondente no exterior, por fim os sacos têm que ter uma abertura larga para que desta forma no final da atividade seja mais fácil para as crianças arrumar os materiais.

O papel do adulto nesta atividade passa por observar e fazer anotações de incidentes críticos, ou melhor, ele tem como função autorregular o grupo, sendo que este “não estimula ou sugere, elogia ou direciona o que a criança deve fazer. A única exceção ocorre quando uma delas começa a atirar as coisas e a perturbar as outras crianças” (Goldschmied & Jackson, 2011, p. 155) deve ainda controlar o tempo para que as crianças possam arrumar de forma calma.

Na Pedagogia-em-Participação a documentação pedagógica, enquanto, “um processo de aprendizagem, um instrumento de reflexão, e um ponto de partida

para a reconstrução do trabalho pedagógico” (Azevedo, 2009, p. 54, citado por Araújo, 2013, p. 63) é essencial no processo educativo das crianças, já que permite uma partilha da competência das crianças com os pais, os pares, e com a própria criança, ou seja, a ação da criança é vista como o centro de todo o processo pedagógico. Nesta perspetiva, a documentação é um processo que afigura às crianças “oportunidade para revisita, a reflexão e a interpretação” (Araújo, 2013, p.65). Do ponto de vista do educador, a documentação pedagógica permite-lhe partilhar os processos que levam as crianças a construir o seu conhecimento, entender a relação que as crianças mais novas evidenciam consigo próprios, com os outros e com o ambiente, e por fim permite ainda um “trabalho-em-progresso” (Gandini & Goldhaber, 2001, citado por Araújo, 2013, p. 64). Quanto aos pais, segundo Gandini e Goldhaber este processo consente um alargado conhecimento dos processos que estão na base das produções que resultam do trabalho dos seus filhos (Araújo, 2013).

1.2.2. Pré-escolar

A respeito do contexto de pré-escolar as crianças nestas idades “podem aprender a participar no seu mundo e a contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico” (Portugal, 2009, p.33), assumindo uma postura retrospectiva das suas ações, como também de resolver questões e problemas do seu quotidiano (Hohmann, Banet, & Weikart, 1995). Desta forma, tal como na creche a mestranda irá elencar de forma sucinta quais os conceitos de cada modelo curricular que considerou mais relevante no contexto de pré-escolar.

Assim, a rotina diária caracteriza-se pela sequência de acontecimentos que as crianças são capazes de seguir e compreender, deve ser flexível com o intuito de apoiar a iniciativa da criança (Hohmann & Weikart, 2011). Em consonância, uma rotina diária deve permitir “à criança aceder a tempo suficiente para

prosseguir os seus interesses, fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224), ou seja, deve ser flexível para que interesses e vontades das crianças sejam sempre tidos em conta, sobrepondo-se a qualquer atividade orientada. No ponto de vista da mestrandia a rotina diária deve respeitar os diferentes ritmos de trabalho das crianças, dando-lhes o tempo que estas necessitam para concluírem as tarefas, o que obriga a que, por vezes, o educador inicie uma nova atividade enquanto algumas crianças ainda estão a terminar a atividade anterior, este comportamento por parte do adulto irá influenciar o espírito com que a criança realiza a atividade. O tempo diário neste modelo curricular tem como base os seguintes momentos: planejar, trabalhar e rever; tempo em pequenos grupos e em grande grupo e tempo de exterior.

Um dos momentos da rotina de HighScope é o processo de planejar-fazer-rever. Este procedimento auxilia as crianças a sentirem-se capazes de pensar, tomar decisões, solucionar problemas e a ponderar as suas ações, por outras palavras as crianças ao fazerem “planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, aprendem a articular as suas intenções e refletir sobre as suas ações. Também começam a perceber que têm capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 247). Tal como o próprio nome indica esta sequência envolve três elementos-chave: planejar, tempo de trabalho e tempo de revisão. No tempo de planeamento as crianças juntamente com o educador traçam o seu dia com base nas suas intenções, objetivos ou problemas que pretendem resolver. Esta planificação pode ocorrer “quer no tempo destinado, à partida, quer ao longo do dia à medida que vão pensando sobre aquilo que pretendem fazer” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 248). No tempo de trabalho, as crianças colocam em prática aquilo que planearam anteriormente, resolvendo os seus próprios conflitos e experienciando as suas intenções, esse trabalho/ brincadeira pode ocorrer individualmente ou em cooperação, sendo que, o adulto interage “com as crianças para apoiar as suas atividades” (idem). Por fim, no tempo de revisão a criança reflete sobre as suas experiências e dialoga com os outros sobre o que

fez e descobriu, é “através deste processo que as crianças se tornam conscientes de si próprias e reconhecem os seus colegas como pessoas com pensamentos interessantes com que se podem relacionar” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 342). Ao longo da reflexão, as crianças decidem que experiências pretendem rever ou relembrar, esta revisão em idades de pré-escolar habitualmente surge através do diálogo, visto que estas “ao lembrarem e reconstruírem os acontecimentos passados o seu discurso é frequentemente pautado por pausas durante as quais buscam nas suas mentes as palavras para expressar a sua compreensão desses acontecimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 348).

No que concerne à instituição II que diz respeito à valência de pré-escolar, o ambiente educativo é visto como um meio relevante no processo de aprendizagem, sendo mesmo considerado como “terceiro educador”. O ambiente educativo deve, então, ser “agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se reveem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto” (Niza, 2007, p. 151), de modo a despertar nas crianças diversas aprendizagens baseadas em ações do quotidiano. Em concordância “os espaços podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Silva et al., 2016, p. 26), cabe, assim, ao educador adequar o espaço às necessidades e interesses do grupo. No caso concreto, a sala de atividades dividia-se em 5 áreas, sendo estas, a área da Expressão Plástica, a área da Biblioteca, a área dos Jogos, área da Casinha e a área da Garagem.

Os materiais pedagógicos evidenciam diversas funções, pois por um lado estes podem ser um meio de informação das aprendizagens, e por outro lado um apoio na organização de atividades, consentindo ao mesmo tempo adquirir informação relativa ao processo de avaliação. O Movimento da Escola Moderna (MEM) define esses materiais como instrumentos de pilotagem, sendo que estes “permitem acompanhar, avaliar, orientar e reorientar o processo de

aprendizagem do grupo e de cada um dos alunos. (...) todos estes instrumentos contêm potencialidades pedagógicas, pois contribuem para a aprendizagem dos alunos, especialmente no que refere a atitudes e comportamentos” (Gonzalez, 2002, p.216 e 217). Esses instrumentos são: o “Plano de atividades”, a “Lista Semanal dos Projetos” e o “Quadro Semanal de Distribuição das tarefas”, relativamente às rotinas o “Mapa de Presenças” e o “Diário de grupo”. Na mesma linha de pensamento, estes materiais têm um papel muito importante no dia a dia das salas, uma vez que são meios com “potencialidades na avaliação e autoavaliação com vista à regulação e autorregulação do trabalho de aprendizagem dos alunos” (González, 2002, p. 221), auxiliam as crianças e o educador a planear, a orientar os acontecimentos da sala e ainda permitem “um acompanhamento individualizado, mesmo nos trabalhos realizados em grupo” (González, 2002, p. 219). Ainda com base no mesmo autor, este refere que quanto mais aprofundada é a capacidade de reflexão de um profissional da educação, melhor é o aproveitamento que pode fazer dos instrumentos que utiliza.

Segundo a abordagem de Reggio Emilia, a documentação pedagógica surge como um instrumento essencial nas escolas para a infância, tendo como princípio basilar a capacidade de ajudar as crianças a encontrar significado no que fazem, descobrem e experimentam (Rinaldi, 2016, p. 113). A mestranda pretende, ainda, destacar que este processo de escuta e de resposta à criança, permite-lhe refletir, avaliar e fundamentar a sua planificação. Com base em vários tipos de registo (escritos, vídeo, áudio, fotografia, ...) a documentação pedagógica assume-se como uma narrativa do quotidiano que deve ser construída em parceria entre os educadores e as crianças. Estes registos segundo a abordagem italiana são um “meio para refletir de uma forma sistemática e rigorosa sobre o trabalho pedagógico” (idem). Na documentação pedagógica estão subentendidas três funções-chave, que apresentam diversas vantagens para cada um dos intervenientes. A primeira função diz respeito à memória, no qual as crianças relembram as experiências e conhecimentos prévios, garantindo uma maior confiança naquilo que já conhecem (Lino, 2013).

A segunda função-chave proporciona ao educador uma percepção dos resultados da sua ação educativa, uma vez que a documentação pedagógica lhe permite refletir acerca da sua prática e perceber a influência da mesma nas aprendizagens da criança (idem). A terceira função assume-se como um elo de ligação entre a escola e a família na medida em que este instrumento permite aos pais um conhecimento aprofundado das produções dos seus filhos, bem como, os processos em que se baseiam esses trabalhos, “envolvendo-os ativamente no processo de ensino e aprendizagem” (idem, p. 133). Para colmatar, a documentação pedagógica “permite conhecer a criança competente e participativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 53), no qual a planificação e avaliação é feita com ela e não para ela, e onde o educador “suspende a sua intervenção para ver, ouvir, escutar a vivências das crianças” (idem).

A rotina diária como referida anteriormente deve ser flexível e definida por momentos sequenciais, que com o passar do tempo transmitem segurança à criança, pois esta toma a percepção da sequência dos acontecimentos. Esta previsão da sucessão de acontecimentos promove liberdade à criança para propor modificações do seu “quotidiano habitual”, “existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica, porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças” (Silva et al., 2016, p. 27).

Numa rotina diária, seja qual for o jardim de infância (JI), os “tempos de transição” (Hohmann & Weikart, 2011) entre os diferentes acontecimentos do dia, como exemplo, “quando uma mãe ou pai leva a criança de manhã, quando as crianças e as educadoras caminham pelo corredor em direção ao recreio” (idem, p. 443) são cruciais, uma vez que permitem que a criança se prepare para a atividade a seguir evitando, ainda, que os tempos de espera não sejam ricos em aprendizagens. Estas transições suaves devem ser adequadas ao grupo, mais propriamente aos interesses e necessidades, pois “as transições bem planeadas fazem muitas vezes a diferença entre um dia difícil e um dia que se passa de forma suave, tanto para as crianças como para os adultos” (idem).

Para crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, o espaço/tempo de exterior “é uma oportunidade diária para se envolverem em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 432) e pontualmente, no tempo de ar livre pode-se suceder a continuação de brincadeiras iniciadas no interior. O educador neste momento do dia assume um papel igualmente relevante ao do tempo de interior, pois na abordagem de HighScope o tempo de exterior não é um momento para o educador descansar, mas sim de “organizar” o recreio, “cuja a tarefa é de organizar jogos, definir de quem é a vez de resolver conflitos” (idem, p. 438).

Na valência de pré-escolar a mestranda realizou uma aproximação à abordagem da metodologia do trabalho de projeto, desta forma e antes de abordar o conceito e as fases que este processo envolve, a estagiária pretende salientar a definição de projeto. Este é caracterizado como “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo (...) [e que] poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, dependendo da idade das crianças da natureza do tópico” (Katz e Chard, 1997, p. 3) da sua vontade e motivação. As crianças são os principais agentes neste processo, dado que estas se “envolvem habitualmente num planeamento avançado e em várias atividades” (Katz & Chard, 1997, p. 4).

A metodologia de trabalho projeto revela-se um processo extremamente importante a respeito das pedagogias participativas, na medida em que se caracteriza pelo abdução das particularidades do ensino tradicional, no qual os “educadores passam de “transmissores” de saberes a “criadores de possibilidades”, “provocadores” do desenvolvimento infantil (Vasconcelos, 2012, p. 20). Neste sentido, a metodologia de trabalho de projeto sustenta-se na forma de trabalhar um tema ou uma questão-problema, a partir do qual se vai debater, descobrir, questionar e investigar, por outras palavras, “o eixo nuclear da sua estrutura epistemológica, começa por um problema e não por um tema, é traçar um itinerário reflexivo, é fazer da pesquisa e dos seus atores (os alunos e os professores) o centro de uma aprendizagem” (Gambôa, 2011, p. 56). Na pedagogia de MEM existem dois tipos de trabalho de projeto, sendo

estes, a intervenção que consiste na “resolução de problemas identificados na comunidade” (Folque, 2014, p. 60) e a investigação que é o “estudo de determinado tema ou resposta a uma pergunta” (Folque, 2014, p. 60). Este tipo de metodologias dá ênfase à ação da criança, uma vez que a principal intenção do projeto é que este seja construído por elas e não para elas, ou seja, “quanto mais amplas são as possibilidades que oferecemos às crianças, tanto mais intensas serão as suas motivações e mais ricas serão as suas experiências. As crianças são capazes de autonomamente construir o significado das suas experiências” (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 12).

O educador no momento da seleção do tema segundo Dearden (1984), citado por Katz e Chard (1997), deverá ter em consideração a sua empregabilidade no dia a dia das crianças, as vantagens que o estudo desse tópico terá no contexto em que será trabalhado e a utilidade que terá na vida das crianças após a sua vida escolar. Desta forma, Vasconcelos (2012) apresenta quatro fases distintas para colocar em prática na metodologia de trabalho de projeto, sendo elas a Fase I – Definição do problema, onde o educador é um bom ouvinte relativamente aos interesses, necessidades, motivações e interrogações da criança, levantam-se questões sobre o problema/tema a investigar e partilham-se os conhecimentos que o grupo já evidencia, isto é, aquilo que já sabemos de um determinado assunto e por fim pode-se construir uma “teia inicial” tal como designa Vasconcelos, com o intuito de registar as ideias surgidas no debate; a Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho, nesta fase do projeto as crianças elaboram juntamente com o educador um mapa concetual, onde estipulam o que fazer, como fazer, e por onde começar, dividem-se ainda tarefas, organizam-se os dias ou as semanas e define-se quem pode ajudar e onde podemos pesquisar; a Fase III – Execução, as crianças partem para o processo de pesquisa/investigação respondendo a questão “o que queremos saber?”, organizam, selecionam e registam a informação, através de desenhos, fotografias, entre outros. Com base no ponto de vista da estagiária o mapa concetual construído inicialmente pode sofrer alterações no desenrolar do

projeto, uma vez que podem surgir novas ideias, novas questões, e muitas das vezes novos temas; e a Fase IV – Divulgação/Avaliação segundo Vasconcelos (2012) é a “fase da socialização do saber” onde as crianças divulgam o trabalho desenvolvido através de vários meios como átrios de entrada e nos corredores, a criação de álbuns ou portefólios, entre outros exemplos. Esta fase é a mais complexa, uma vez que nesta etapa o principal objetivo é avaliar a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entreatajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida e ainda as competências adquiridas, sem fazer qualquer juízo de valor. A avaliação pode ser feita através da elaboração de trabalhos individuais/coletivos que contenham alguma informação sobre o desempenho e a evolução da criança ou o seu contributo específico para o projeto. É de salientar, ainda, que as fases descritas anteriormente “não são passos cronológicos, com uma sequência obrigatória e muito menos passos estanques, isoláveis” (Kilpatrick, 1926, citado Gâmboa, 2011, p. 57), mas sim “passos lógicos, fases de um processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada” (idem). Em suma, importa ainda salientar que o trabalho de projeto parece assumir um papel fulcral no desenvolvimento intelectual das crianças, já que estas “colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (Vasconcelos, 2012, p. 11).

1.3. IMAGEM DA CRIANÇA E PAPEL DO EDUCADOR

O brincar é uma atividade fundamental no dia a dia das crianças, pois é através desta situação “que a criança administra a sua relação com o outro e com o mundo, assimila os significados das ações humanas e se apropria deles; testa a sua autonomia e vai se constituindo enquanto sujeito” (Boiko & Zamberlan, 2001). Assim, “brincar em situações educacionais, proporciona não

só um meio real de aprendizagem como permite também que os adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades” (Moyles, 2002, p. 12), contudo e para que tal aconteça é crucial que este adote uma “pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 7). Desta forma, a mestrandia destaca a palavra compartilhar, na medida em que o trabalho de cooperação entre os membros da equipa educativa e o grupo, permite “o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 9), por outras palavras, a criança torna-se figura principal da sua construção do saber, onde as suas propostas são acatadas e as suas necessidades correspondidas. O meio envolvente, muitas das vezes torna-se desafiante para o desenvolvimento de cada criança, dado que estas “desde início, através das respostas que suscitam nos outros, moldam o seu ambiente e depois respondem ao ambiente que ajudam a criar” (Papalia, Olds & Feldman, 2004, p.2).

A estagiária, no decorrer da ação educativa, considerou sempre a imagem da criança como ser um ativo, competente e coconstrutor do seu conhecimento. Contudo, cada modelo curricular evidencia a sua imagem de criança, sendo que, na pedagogia de Reggio Emilia a criança é vista como “ativa, rica em recursos e conhecimentos, competente, criativa, sujeita de direitos, produtora de cultura” (Lino, 2013, p. 127). Para HighScope a criança com base na aprendizagem pela ação vive “experiências diretas e imediatas e retira delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo”. Em MEM a criança é um ser participativo, uma vez que a sua intervenção “estende-se da planificação do trabalho na aula até à sua avaliação” (González, 2002, p. 229), tem liberdade de expressão e pode-se manifestar relativamente ao espaço social. Continuando na mesma linha a Pedagogia-em-participação apresenta a criança como “um ser com competências e atividade” (Oliveira-Formosinho &

Formosinho, 2013, p. 28) que cocostruem a sua própria aprendizagem e celebra as suas realizações. Kant baseia-se na natureza para explicar o desenvolvimento das crianças, considerando que este só se torna adaptado quando semeamos/ plantamos a “árvore” de forma adequada. Essa “árvore” - criança- com base nesta autora só se desenvolve corretamente quando o meio envolvente a ajuda atingir os seus objetivos, nomeadamente o educador e a equipa educativa, ou seja, “a árvore plantada só em um campo cresce torta e estende as suas ramas ao largo, enquanto uma árvore que está no meio do bosque cresce direito pela resistência que lhe opõem as árvores que a rodeiam e busca sobre si a luz do sol” (Formosinho & Araújo, 2007, p. 313). Com base em Piaget, a criança caracteriza-se “através de uma sequência invariante e universal de estádios de desenvolvimento, sendo cada estádio marcado por uma forma característica de organizar pensamentos atividades.” (Vieira & lino, 2007, p. 206). Por fim, em Goldschmied a criança é vista “como um ser, com os seus próprios impulsos para aprender e crescer, necessitando dos adultos como um apoio e não como instrutores” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 23).

Assumir uma visão de criança enquanto um ser participativo não só se mostrou crucial para o desenvolvimento profissional e pessoal da mestrandia, como também para o desenvolvimento de uma ação educativa que oferecesse experiências ricas às crianças e que promovesse o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social e o seu bem-estar. A respeito do bem-estar, Laevers define como um estado em que a criança se sente “como peixe dentro de água” (Laevers et al., 2005 citado por Araújo, 2014, p. 106), ou seja, “na forma como o ambiente educacional a faz sentir (des)confortável consigo própria enquanto pessoa e no respeito demonstrado por tal ambiente pelas suas necessidades básicas” (idem). No que concerne, ao envolvimento “refere-se a uma qualidade da atividade humana que resulta de um processo interativo de grande complexidade entre fatores associados ao educador, à infraestrutura, ao grupo e ao indivíduo (Laevers, 1995, citado por idem). Desta forma, o bem-estar e o envolvimento evidenciado pela criança na realização de uma atividade tornam-se indiciadores relevantes na análise da qualidade dos contextos (Araújo,

2014), e para auxiliar o educador nessa avaliação Laevers concebeu a escala de observação do bem-estar da criança e a escala de observação do envolvimento.

O educador ao longo deste subcapítulo foi, por vezes, mencionado como um agente participativo na construção da aprendizagem e por isso a mestrandia irá expor com base nas diferentes perspetivas pedagógicas a imagem do educador. Assim, Jean Piaget afirma que o papel do adulto consiste “em despertar a curiosidade da criança e estimular-lhe o espírito de investigação. Isto é conseguido através do encorajamento da criança para que coloque os seus próprios problemas, e nunca através de imposições de problemas para resolver” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 32). Na perspetiva de Goldschmied o educador desempenha três funções: organizador, facilitador e iniciador. Relativamente ao papel de organizador, este tal como o próprio nome indica, o educador é responsável pela organização do espaço e do tempo, sendo que, a concretização bem-sucedida do segundo papel, facilitador, “depende dessa organização planeada de tempo, espaço e materiais” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 39). Por fim o papel de iniciador, no qual “o adulto encontra-se no comando da atividade de forma mais direta” (idem), ou seja, encorajando as crianças na realização das atividades propostas. Com base, no modelo curricular de MEM os adultos assumem-se como “promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica” (Niza, 2013, p. 158), melhor dizendo, o educador arca um papel de estimulador da autonomia e da responsabilização de cada criança. Segundo os princípios da Pedagogia-em-participação o papel do educador “é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 32).

Desse modo, uma abordagem construtivista, por vezes, reflete-se em determinados modelos curriculares, uma vez que, este paradigma dá extrema importância a todas as capacidades das crianças e, por isso, respeita e age

conforme as suas necessidades e os seus interesses (Coll, et al., 1999). O adulto neste tipo de conceção apesar de passar para segundo plano não perde qualquer tipo de controle, simplesmente permite que sejam as crianças a controlar a própria atividade, desenvolvendo assim a sua autonomia, uma vez que este apenas cria “condições para que o aluno possa exercer a sua ação de aprender” (Weisz, 2002). Assim, a “pedagogia construtivista distancia-se da perspectiva cognitiva ao valorizar os atos intencionais da criança” (Kishimoto, 2007, p. 267), e para adotar essa postura, onde a ação da criança é valorizada é essencial que o educador “coloque andaimes” (Oliveira & Vasconcelos, 2010, p. 144) como apoio à participação ativa das mesmas. A noção de andaime (*scaffolding*) segundo Olson (1980) surge como processo onde “o adulto conduz a descoberta do mundo pela criança” (Kishimoto, 2007, p. 267), enquanto que para Vasconcelos (1999) “a noção de scaffold implica o contínuo ajustamento dos andaimes colocados para corresponder aos avanços e necessidades da criança” (Oliveira & Vasconcelos, 2010, p. 144).

Como forma de avaliar o tipo de mediação que o educador exerce no processo da aprendizagem das crianças, temos a Escala de Empenhamento do Adulto, que tem como finalidade avaliar a qualidade da interação adulto-criança. Assim, existe um conjunto de características que retratam a natureza dessa relação, e essas “caraterísticas influenciam a competência do adulto para motivar, alargar, promover e envolver a criança no processo de aprendizagem” (Bertram & Pascal, 2009, p. 136). Esta escala divide-se em subescalas, sendo estas, a sensibilidade que diz respeito à “atenção prestada pelo adulto aos sentimentos e bem-estar emocional da criança” (idem, p. 137); a estimulação que é definida pelo o “modo como o adulto estimula a criança” (idem, p. 138) e a autonomia que tal como o próprio nome indica “trata-se do grau de liberdade que o adulto oferece à criança para experimentar, dar opiniões, escolher atividades e exprimir as suas ideias” (idem).

Em jeito de conclusão, “um professor tem um papel único...Este não é o papel de uma mãe ou de um terapeuta ou de um colega, mas de alguém que valoriza os aprendizes e a aprendizagem profissionalmente” (Hawkins, 1986, p.

35 citado por Katz, 2016, p. 46), ou seja, o educador assume um papel de agente reflexivo de mudança e transformação.

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

Neste segundo capítulo a mestranda realizará uma breve abordagem das estratégias utilizadas no que diz respeito à metodologia de investigação e posteriormente uma caracterização dos dois contextos/grupos onde desenvolveu a prática educativa I e II.

2.1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O Educador de Infância lida, diariamente, com novos desafios e com novos obstáculos no decorrer da sua ação educativa. Como forma de ultrapassar estas barreiras o educador deve adotar uma metodologia que lhe permita construir o seu próprio conhecimento a respeito das necessidades e interesses do grupo. Esse mesmo conhecimento irá ser um ponto de partida para superar todos esses desafios, pois o educador já irá saber como contornar determinada problemática.

Surge assim a metodologia de Investigação-ação que é definida como “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (Bodgan & Biklen, 1999, p. 292) e recolhe “informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (idem, p. 293). Investigar confere ao educador uma posição crítica relativamente à sua prática, onde os seus obstáculos e desafios são um momento de reflexão para que as estratégias e metodologias sejam apropriadas.

Segundo Fischer (2011) existem cinco operações como base deste processo, sendo estas: “planear com flexibilidade”, “agir”, “refletir”, “avaliar/validar” e “dialogar” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82) que são indissociáveis a esta

metodologia colaborativa e participativa. No decorrer da ação educativa a estudante fez uma aproximação à metodologia de investigação-ação na medida em que existiu uma constante ligação entre a teoria, a prática educativa e as crenças e valores dos membros da equipa educativa. Estes três últimos elementos são a chave para a pedagogia, uma vez que, esta se caracteriza como “um espaço ambíguo já não de um-entre-dois, a teoria e a prática, mas antes de um-entre-três, as ações, as teorias e as crenças, em uma triangulação interativa e constantemente renovada” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 14).

A observação “constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1990, p. 29). Na verdade, é um processo bastante complexo que permite a perceção dos interesses do grupo, das suas rotinas, do temperamento, necessidades em geral, das dificuldades de cada criança, “em resumo, o que pensa, o que sente, o que espera, o que sabe e o que pode vir a saber” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 77). Como complemento a este recurso tínhamos o diário de bordo e os registos fotográficos, que segundo Máximo-Esteves (2008) o primeiro “é um instrumento auxiliar imprescindível ao professor-investigador. Permite registar as notas de campo provenientes da observação dos aspetos da sala de aula ou da escola em estudo” (p.85), enquanto que as fotografias e o vídeo “podem também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exhibir, como acontece habitualmente nas exposições retrospectivas de qualquer projeto” (p. 91).

Como forma de sustentar toda a caracterização dos subcapítulos 2.2 e 2.3 foi essencial para a mestrandia recorrer também aos documentos da instituição, como o Projeto Pedagógico (PP) e o Projeto de Sala (PS), às conversas com a educadora cooperante, bem como, outros membros da equipa educativa.

No que respeita a valência de creche outro formulário de avaliação da qualidade educativa que auxiliou a estagiária na recolha de informação da instituição, do grupo e dos materiais, foi Program Quality Accesment (PQA). O PQA é um dos instrumentos utilizados pelo modelo curricular de HighScope

para a avaliação da qualidade dos contextos educativos, ou seja, do ambiente de aprendizagem, da qualificação dos profissionais, das relações com a família, entre outros. Todavia, é uma avaliação confiável, válida, baseada em pesquisa, não é única e exclusiva, mas sim parte de um sistema mais amplo que inclui atualização de uma vasta gama de materiais de suporte, ou melhor, não poderíamos abordar a qualidade sem este instrumento pedagógico (Christensen & Rosen, 2010, p. 9).

Posteriormente à fase de observação surge o momento em que planificação com base nos conhecimentos previamente adquiridos e em conversação com o adulto da sala, torna-se o principal objetivo. Desta forma, planificar é “um instrumento político que incide sobre a realidade: significa optar, escolher entre diversas possibilidades e estabelecer prioridades” (Diogo, 2010, p. 64), é um processo em que o educador atende às particularidades de cada criança, bem como do grupo, à sua faixa etária, planeando atividades com base nos seus interesses e necessidades. Na mesma ótica, o adulto deve planificar com base na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) da criança, aumentando assim o seu nível de bem-estar e envolvimento e segundo Vygotsky “aprender na e pela ZDP é pôr em ação competências e habilidades potenciais, primeiramente num cenário interpsicológico, para que possam ser internalizadas, tornando-se intrapsicológicas” (Pimentel, 2007, p. 225).

Após a planificação, surge então o momento de agir. Assim, neste momento, o educador põe em prática aquilo que tinha planificado, acabando por não estar apenas a cumprir a sua planificação, como também, a fazer uma introspeção com o intuito de avaliar a sua ação. O educador é então desafiado a questionar se as crianças estão a contruir aprendizagens, se o que está a decorrer no momento corresponde ao que foi planeado, se os objetivos estão a ser atingidos, e o que pode ou não ser melhorado (Silva et al., 2016).

Refletir é “uma forma especializada de pensar” (Dewey 1993, citado por, Alarcão, 1996, p. 175) e é através deste processo que ponderamos quais os pontos positivos e negativos que ocorreram durante a nossa ação, com o objetivo de adaptar e melhorar a metodologia de trabalho. Como diria Alarcão

(2003) “a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento” (p. 5) no ponto de vista da estagiária esse desenvolvimento só se torna mais rico quando os momentos reflexivos são baseados em factos reais e quando somos nós próprios a vivencia-los. Na mesma linha de pensamento, dentro deste processo encontram-se os conceitos de reflexão sobre a ação, na ação e para a ação, sendo que, a reflexão sobre a ação consente um reconhecimento dos aspetos positivos e negativos presentes na ação pedagógica; a reflexão na ação concebe a apropriação das estratégias e metodologias durante a realização das propostas com as crianças; e por fim a reflexão para a ação permite ao educador perceber quais os pontos a ser colmatados numa ação futura (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). É de salientar, ainda, que Schon (1991) citado por Alarcão defende “que a formação do futuro profissional inclua uma forte componente de reflexão a partir de situações de práticas reais” (Lalanda & Abrantes, 1996, p. 59).

Em suma, a reflexão é um processo que nos acompanhará ao longo da vida e em diversas circunstâncias, e como futura profissional será sempre uma metodologia adotada, uma vez que em todos os momentos se torna fulcral para pensar no que correu bem/mal e no que poderia ter corrido melhor, com intuito de tornar a nossa prática futura cada vez mais adequada.

2.2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE CRECHE

A instituição I, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada na zona metropolitana do Porto e agrega as valências de berçário, creche, pré-escolar e Atividades de Tempos Livres (ATL). Esta instituição tem como principais objetivos contribuir ativamente para a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais, favorecer o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua de

solidariedade e responsabilidade e ainda contribuir para o progresso social e também para a participação democrática na vida coletiva (Projeto Pedagógico, 2016).

No que diz respeito ao espaço físico da instituição, esta apresenta três salas projetadas para a creche (berçário e salas de um e dois anos), uma casa de banho para as crianças da valência referida no ponto anterior, uma dispensa de apoio, três salas destinadas ao Jardim-de-Infância que dispõe, cada uma, de uma casa de banho e dispensa, duas salas destinadas a ateliers (biblioteca, informática, expressão dramática e musical), gabinete da direção e secretaria, um refeitório para todas as idades, uma cozinha, uma lavandaria, duas casas de banho para adultos e vestuários para os funcionários.

No espaço exterior (Apêndice C1.2), existiam vários espaços verdes e elementos naturais, como árvores e pequenos canteiros, possui ainda um parque infantil e uma pequena varanda destinada apenas às crianças do berçário, estes dois espaços eram revestidos por pavimento de borracha.

O PP designa-se “Emocionarte” e tem como finalidade valorizar as produções das crianças, identificar e utilizar materiais, instrumentos e técnicas relacionadas com as atividades artísticas e desenvolver o espírito crítico e ser capaz de interiorizar valores morais, cívicos e estéticos, contextualizar algumas obras, conhecendo a vida dos pintores, a época e o local onde viveram, cooperar com outros em projetos e sensibilizar as crianças para os afetos e amizades (Projeto pedagógico, 2016).

Na valência de creche, a ação da educadora baseia-se no modelo de HighScope no que diz respeito à resolução de conflitos, o clima racional baseado em expectativas positivas e a organização de espaço, Movimento da Escola Moderna (MEM) nos interesses e participação democrática das crianças e por fim na Pedagogia-em-Participação que permite diferentes aprendizagens plurais.

O grupo I é constituído por quatorze crianças, sendo que cinco são do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dois e os três anos. Uma das crianças do sexo feminino detém de Necessidades

Educativas Especiais (NEE). Treze crianças deste grupo transitaram da sala de um ano para a de dois, permitindo assim uma certa familiaridade com espaços, rotinas, adultos e pares, ou seja, é proporcionada à criança uma aprendizagem com base nas suas relações sociais que, segundo Post e Hohmann (2011), é “através das suas interações diárias com os pais, outros membros da família, educadores, pares e outros adultos, bebês e crianças pequenas aprendem como os seres humanos agem e se tratam uns aos outros” (p. 40). Evidenciam dificuldades em atividades no âmbito da linguagem, a nível da autorregulação, da tolerância e frustração. Relativamente ao contacto com os pais este era feita através da atualização mensal do jornal da sala, do pedido de colaboração nas atividades da sala, do incentivo à realização de pesquisas temáticas, e ainda com apresentações de atividades. A nível motor, à exceção da criança com NEE, o grupo era muito autónomo, tanto nas deslocações, como na capacidade de responder às suas necessidades fisiológicas, sendo que, apenas duas crianças usavam fralda durante o dia. A criança com NEE usava fralda e na hora de almoço inicialmente não comia sozinha, mas no final do estágio a educadora começou a trabalhar essa autonomia com a criança.

No que concerne á organização do espaço e dos materiais a sala de atividades I assemelhava-se as áreas de interesse descritas em HighScope, pois dividia-se em área da Garagem, área da Expressão Plástica, área da Biblioteca/área dos brinquedos, área dos Jogos e a área da Casinha (C1.1). A mestranda pode, ainda, afirmar que a sala evidenciava uma boa iluminação natural, as paredes apresentavam cores suaves e o pavimento é impermeável. A respeito das áreas de interesse, a área da Biblioteca/ área dos Brinquedos era composta por pufs, almofadas e brinquedos (ex: barbies, animais), visto que os livros se encontram na área dos Blocos. Os livros disponibilizados na sala não era algo que cativa-se a atenção das crianças, pois encontravam-se numa área de brincadeira ativa, onde os seus interesses estão focados nos legos. Acerca da área dos Jogos, os materiais evidenciavam uma ligação com a área dos blocos relativa ao modelo de HighScope. Este espaço apresentava legos grandes e pequenos, que permitiam às crianças empilhar, empurrar e

equilibrar, puzzles e peças de encaixe, garrafas sensoriais, alguns jogos, como por exemplo, dominó, contagem de 1 a 10 e ainda imagens que trabalham por si só a área de Conhecimento do Mundo, mais propriamente os animais. A arrumação deste espaço era feita de duas formas, sendo que os legos eram arrumados em caixas transparentes e em prateleiras de fácil acesso e o restante material encontrava-se arrumado em prateleiras que só os adultos conseguem ter acesso. Relativamente ao espaço destinado para a Expressão Plástica, tendo em conta aquilo que a mestranda observou as crianças só tinham contacto com alguns materiais de expressão artística, quando estavam a realizar algumas atividades propostas pelo adulto. Na área da Casinha os seus materiais remetiam para a realidade, o que permitia uma melhor apropriação das suas vivências familiares, ou seja, é uma área que possuía diversos eletrodomésticos, um fogão, um lava-loiça, utensílios para cozinhar e comer, uma mesa e cadeiras à medida das crianças, telefones, berço, bonecos e ainda objetos do seu quotidiano, como por exemplo, garrafas de iogurte vazias, embalagem de manteiga, entre outros. Por fim, a área da Garagem tal como o nome indica ostentava veículos de plástico, um tapete em forma de pista, e ainda uma estante aberta ao nível das crianças que permite que estas mantenham um contacto visual e o acesso à mesma de forma simples.

A organização do tempo em contextos de creche é algo bastante complexo uma vez que nestas idades a rotina torna-se um ser desconhecido e por isso a gestão da mesma tem que ser bastante flexível para atender às diversas necessidades das crianças e ao mesmo tempo respeitadora pois nem todas as crianças têm o mesmo ritmo. Contextualizando, a rotina da creche iniciava-se por volta das 7.30h-9h com a receção das crianças na sala de um ano, e organizava-se da seguinte forma: Acolhimento, Atividade de intencionalidade educativa, Jogo espontâneo, Higiene e Prestação de Cuidados, Almoço, Repouso, Higiene e Prestação de Cuidados, Lanche, Higiene e Prestação de Cuidados, Jogo Espontâneo e Mini lanche. Relativamente às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) esta instituição presenteia natação, música, yoga, dança, educação física e inglês.

2.3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR

A instituição II, a respeito da valência de pré-escolar, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), inserida num complexo municipal e para além da vertente creche e jardim-de-infância, existe ainda um centro de dia que se torna uma mais valia na realização de determinadas atividades. Esta instituição pretende valorizar e escutar todas as crianças, contribuir para o seu bem-estar e autonomia, favorecer a independência e adquirir maior autonomia, promover a partilha, reconhecer as características de cada um, as suas capacidades e limitações e fomentar atitudes de tolerância, compreensão, respeito pelos outros, perante o confronto de opiniões (Projeto Pedagógico, 2017).

A instituição possui três salas de creche (berçário e salas de um e dois anos), onde cada sala tem uma casa de banho sendo que as do berçário e da sala de um ano são destinadas aos adultos com intuito de estes não terem que ausentar da sala, a sala do berçário e de um ano tem ainda uma cozinha de apoio, por outro lado, no Jardim-de Infância existem três salas, cada uma delas como uma casa de banho e acesso ao espaço exterior. Nesta instituição podemos ainda encontrar um gabinete da direção e secretaria, um refeitório para todas as idades, uma cozinha, uma lavandaria, um polivalente, um auditório e uma mediateca. O espaço exterior (Apêndice C1.4), evidenciava vários espaços verdes e elementos naturais, como árvores, flores, possuía, ainda, um parque infantil revestido por pavimentado de borracha. Para além disso, cada sala do pré-escolar tinha acesso a outro recreio exterior.

O PP da instituição denominava-se “Ser criança – crescer a brincar” está inserido no âmbito da cidadania e tem como principal objetivo a sensibilização das crianças para a cidadania e para o ser cidadão. Com base neste projeto a

instituição pretende que as crianças estabeleçam relações, desejem comunicar, interajam com os seus pares com os adultos, sejam cooperantes e participativas (Projeto Pedagógico, 2017).

No contexto de pré-escolar a ação da educadora baseava-se em HighScope através do processo diário planejar-fazer-rever e da rotina diária, MEM na organização do espaço, em instrumentos de regulação e de pilotagem, mais propriamente o diário de grupo, o plano de atividades, a lista semanal dos projetos, o quadro semanal de distribuição de tarefas o mapa de presenças, entre outros e por fim Reggio Emilia na importância que esta perspetiva dá ao envolvimento da família e da comunidade mais próxima.

O grupo II é constituída por vinte e uma crianças, onze do sexo masculino e dez do sexo feminino e não existe nenhuma criança identificada com Necessidades Educativas Especiais. A maioria das crianças é faladora, sociável e participativa nos trabalhos, no entanto, existem algumas crianças que são difíceis de motivar, chegando mesmo a recusar fazer alguns trabalhos propostos pelo adulto. Alguns dos seus principais interesses partem de atividades musicais, ver livros, ouvir histórias, e ainda manipular os diferentes objetos da sala. Relativamente a área das competências físicas e motoras a grande maioria não consegue pegar no lápis de forma correta nem manusear diferentes tipos de materiais com as mãos. Contudo, o grupo era muito autónomo, tanto nas deslocações, como na capacidade de responder às suas necessidades fisiológicas, sendo que, o facto de a casa de banho estar dentro da sala auxiliou nesse processo de autonomização. No que diz respeito às ações com os pais, tal como na instituição I esta é feita através do pedido de colaboração nas atividades da sala e do incentivo à realização de pesquisas temáticas.

O ambiente físico da sala de atividades II divide-se em área da Biblioteca, área da Expressão Artística, área dos Jogos, a área da Casinha e área da Garagem (Apêndice C1.3). A área da Biblioteca é constituída por uma estante com livros, duas caixas para arrumar os portefólios, almofadas e um tapete, sendo que a estante permite que os livros sejam expostos de frente para as

crianças, e a luz natural existente nesta área é considerado um ponto a favor. No que concerne á área da expressão artística esta integra duas estantes, sendo que uma é para guardar lápis de cor, lápis de cera, folhas, revistas e a outra para tintas, pinceis, esponjas, capas com os trabalhos das crianças, batas destinadas apenas para as pinturas, lãs, entre outros. Existe ainda um quadro de giz, um suporte para colocar os trabalhos a secar, uma mesa, e um armário onde são guardados materiais de desperdício que alguns pais vão trazendo de casa. Relativamente á área dos Jogos as crianças podiam usufruir de uma estante para arrumação, um tapete, almofadas, puzzles e jogos. Na área da Casinha tal como na sala de atividades I os seus materiais remetiam para a realidade, foi uma área que possuía diversos eletrodomésticos, um fogão, um lava-loiça, utensílios para cozinhar e comer, uma mesa e cadeiras à medida das crianças, berço, um guarda fatos, uma cómoda, bonecos, batedeira e micro-ondas. Por fim, a área da Garagem disponha de armário para arrumação, caixas com a fotografia dos diferentes tipos de brinquedos, legos, carros, um tapete, animais e pistas em madeira e em plástico.

A rotina no pré-escolar iniciava – se por volta das 7.30h-9h com a receção das crianças no polivalente, e organizava-se da seguinte forma: Acolhimento, Atividades orientadas/livres, Arrumação da sala, Ida para o recreio, Higiene, Almoço, Higiene, Atividades calmas/ audição de música, Atividades orientadas, Higiene, Lanche e Atividades de enriquecimento curricular/recreio. Relativamente às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) estas decorriam depois das 16h, e os pais tinham opção de inscrever os seus filhos no xadrez, no inglês e na música, sendo que educação física faz parte da rotina semanal.

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

Neste capítulo a estudante irá apresentar de forma clara e sucinta os diferentes processos que a acompanharam ao longo desta prática educativa, sendo estes: observação, registo e documentação; planificação e ação; e a avaliação e reflexão. Ao longo deste capítulo, a mestranda irá ainda elencar algumas das atividades realizadas no decorrer da sua ação, tanto em contexto de creche como de pré-escolar.

Assim, “a intencionalidade educativa decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvidos pelo educador de forma adequar a sua prática às necessidades das crianças” (Bertram & Pascal, 2009, p. 48) e por essa razão esses quatro processos descritos anteriormente foram os elementos-chave para que a ação da mestranda fosse de encontro às necessidades/interesses das crianças.

3.1. DIFERENTES PROCESSOS

3.1.1. Observação, registo e documentação

A observação e o registo segundo o ponto de vista da estagiária são a base para os processos de planificação, avaliação e reflexão, e são “ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 11), uma vez que, um educador ao “observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas

suas iniciativas, conhece melhor os seus interesses, encoraja e coloca desafios às suas explorações e descobertas” (idem). Ao longo da prática supervisionada a estagiária com base em Albano Estrela realizou uma observação participada e participante, uma vez que, e tal como o próprio nome indica participava ativamente na rotina do grupo tentando perceber a perspetiva que as crianças tinham quando estavam a realizar determinada atividade, mas nunca esquecendo do seu papel como observadora; observação sistemática na medida em que a mestrande no decorrer de uma atividade percebia quais as dificuldades sentidas, as ferramentas que eram ou não necessárias e acima de tudo quais os resultados que eram obtidos, sendo estes positivos ou negativos; observação direta visto que a estudante interagiu diretamente com o observado e observação indireta quando na sua ausência dialogava com a educadora e os restantes elementos educativos sobre algum incidente crítico ou aprendizagem que merecesse uma especial atenção e em alguns casos esse diálogo também ocorria com as crianças, no qual estas partilhavam alguns momentos que viveram em determinada atividade.

Além do já mencionado, a formanda enriqueceu a sua recolha de informação, em conversas regulares com a educadora e com a restante equipa educativa, o que permitiu que não existisse qualquer repetição de uma determinada atividade, que a díade tomasse a perceção se determinada proposta era viável e se ia de encontro às características e competências do grupo, e ainda que se conhecesse o temperamento e contexto familiar de determinada criança. Assim, a constante partilha de informações permitir a mestrande a consciencialização da importância de observar cada criança individualmente, bem como em pequeno ou o grupo em geral, “com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto de Lei nº 241/2001). A consulta do Projeto Educativo (PE) da Instituição e o Projeto Curricular (PC) de Sala foram também um elemento-chave para a recolha de informação, pois com estes a mestrande obteve uma

visão mais vasta da organização da instituição, da ação da educadora e da organização/caraterísticas do próprio grupo.

Como forma de registar todos os incidentes críticos que iam ocorrendo ao longo da prática educativa a estudante recorria a instrumentos como diário de bordo, registos fotográficos e PQA. No que diz respeito as duas primeiras formas de registo dos processos de observação a estagiária inicialmente sentiu algumas dificuldades, uma vez que não tinha por hábito registar ou fotografar de imediato qualquer momento crítico. Contudo e com o passar do tempo tanto o registo diário como os registos fotográficos, foram uma mais valia no estágio e para a conclusão deste relatório, na medida em que permitiram uma melhor perceção da “experiência de aprendizagem” (Araújo, 2014, p. 107) de cada criança nas diversas atividades planeadas com base em expressões e comportamentos registados, e ainda no reavivar a memória de certos momentos relevantes. Na mesma linha de pensamento, estas formas de registo concretizam-se através do processo de documentação pedagógica, na medida em que este último consiste na organização, na análise e na interpretação dos dados recolhidos e “tem como intenção compreender e atribuir significado às aprendizagens realizadas pelas crianças e ao quotidiano pedagógico, tornando-se numa valiosa estratégia de avaliação formativa” (Silva et al., 2016, p. 106).

Relativamente ao PQA como já referido no capítulo anterior, este processo centra-se em três focos de observação: contextos, processos e resultados. No âmbito na Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada I (PES I), foi pedido à diáde juntamente com a educadora cooperante o preenchimento do PQA (Apêndice D) relativo ao contexto de creche, neste momento a estagiária tomou a perceção que o documento era bastante extenso e que alguns pontos foram impossíveis de ser observados. No ponto de vista da estudante este instrumento de avaliação é tão complexo e pormenorizado, a sua conclusão permitiu não só conhecer um pouco a metodologia de ensino e de aprendizagem existente na sala, como também, consentiu qual o melhor plano de ação a delinear. Como futura profissional de educação, o PQA consentiu algum traquejo relativamente a uma etapa crucial deste longo percurso, que é

avaliação. Contudo, saliento ainda, o processo de observação pois este tornou-se inerente a este instrumento de avaliação, uma vez que foi com base nesse processo que a mestranda obteve resposta aos determinados indicadores.

A documentação pedagógica em ambos os contextos, tornou-se a base para que a mestranda organizasse, analisasse e interpretasse os progressos da aprendizagem das crianças. Este processo que tem como função atribuir significado às aprendizagens de cada elemento do grupo, inicialmente tornou-se bastante complexo, uma vez que a descrição da atividade e do comportamento das crianças tinha que ser feita de forma sucinta e sem qualquer juízo de valor, mas com a prática essa dificuldade foi ultrapassada. Segundo o ponto de vista da mestranda este processo revelou-se um meio de comunicação entre a díade e as famílias, uma vez que, todas as aprendizagens que cada criança evidenciava era comunicado aos pais, através de fotografias de pequenos textos, de expressões das próprias crianças. Esta prática considerou-se essencial para as crianças, dado que estas sentiam na primeira pessoa que o adulto da sala e a restante equipa educativa as compreendia e as respeitava; para a mestranda pois permitiu em diversos momentos a reflexão da sua ação educativa; e por fim os pais, visto que estes passavam a conhecer os processos que estavam por de trás das aprendizagens dos seus filhos, bem como, a sua evolução. A estudante, pretende ainda salientar que este processo torna-se ainda mais rico quando a “visão” (Silva et al., 2016, p. 14) que temos da criança parte de diversos ângulos.

3.1.2. Planificação e ação

Segundo Zabalza (1992) citado por Diogo (2010) um dos elementos do processo de planificação é o “conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências que funcionará como um apoio concetual e de justificação do que se decide” (p. 64), melhor dizendo, é neste processo que o educador se baseia

na sua observação, compactando todos os dados que considera mais relevantes para que desta forma a sua ação esteja sempre enquadrada com o grupo em questão, podendo assim dizer que “as informações recolhidas permitem fundamentar e adequar o planeamento da ação pedagógica” (Silva et al., 2016, p. 11). No decorrer deste longo percurso a estagiária planificou semanalmente tanto na valência de creche como na de pré-escolar cujas especificidades implicam planificações diferenciadas e diferenciadoras.

No contexto de creche, e uma vez que não existem orientações curriculares direcionadas à respetiva faixa etária, a diáde contextualizava as atividades nas Experiências-Chave de HighScope. Aquando do início da PES I, algumas dificuldades sentidas no ato de planificar dizem respeito à falta da nomenclatura das Experiências-chave nos objetivos e ainda do receio da carência de propostas de atividades para a creche, todavia quando a mestranda obteve o primeiro contacto com o grupo percebeu que existiam inúmeras atividades que podíamos realizar com crianças mais pequenas. Planificar tendo como base as Experiências-Chave, revelou-se um grande desafio para a diáde uma vez que o contacto com estas até à data tinha ocorrido apenas de forma teórica. Desta forma, as experiências-chave, enquanto orientações base para o contexto de creche arcaram um papel esclarecedor acerca 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).

A respeito do contexto de pré-escolar, as planificações eram apoiadas nas áreas de conteúdo propostas pelas OCEPE, onde é defendida a articulação globalizante e integrada dos vários domínios (Silva et al., 2016). Nesta perspetiva, o conhecimento das mestrandas em relação às OCEPE já era mais aprofundado, uma vez que com a entrada em vigor das novas orientações diversas Unidades Curriculares abordaram-nas de forma pormenorizada. Todavia, a exigência na concretização da planificação aumentou gradualmente, pois já não era o primeiro contacto com esse tipo de processo e por isso a articulação entre objetivos, observações, bem como as estratégias tinha que ser mais complexa e coerente.

O processo de planificação, realizado pelo par pedagógico em colaboração com a educadora cooperante, caracterizava-se pelos princípios da flexibilidade, coerência, continuidade, espelhando os interesses e necessidades das crianças, respeitando e integrando as suas propostas, promovendo a diferenciação pedagógica. Fundamentando, as atividades que a díade planeava para uma semana respeitavam a organização já existente, nomeadamente nas atividades de carácter semanal (yoga e educação física) promovidas por outros parceiros da instituição. Desde início que a estudante não sentiu qualquer dificuldade em distinguir quais as necessidades específicas de cada criança, de um pequeno grupo ou do grupo em geral, essas necessidades muitas das vezes eram elencadas nas planificações, uma vez que as atividades propostas tinham um objetivo geral, mas ao mesmo tempo e com a mediação da estudante trabalhava-se necessidades mais específicas.

É de salientar ainda a importância da observação inicial que a UC contempla, pois permite um conhecimento mais complexo por parte da estagiária da rotina do grupo, dos aspetos a ser melhorados, bem como os interesses, “esta observação possibilita ainda planear propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem” (Silva et al., 2016, p. 11). Uma das dificuldades sentidas pela mestranda no processo de planificação foi a distinção entre objetivos e estratégias, uma vez que, para a estudante tornou-se difícil perceber qual a diferença entre um e outro, e o que era um objetivo e uma estratégia, contudo e com o auxílio da supervisora esse obstáculo foi superado.

Nesse sentido, em ambos os contextos, a mestranda, o seu par pedagógico e a educadora cooperante reuniam semanalmente onde aproveitavam para refletir sobre e para a ação (Schön, 2000, referido em Alarcão, 2013), refletiam acerca do desempenho das mestrandas, daquilo que correu bem ou mal em determinada atividade, e ainda daquilo que podiam melhorar.

A ação segundo o ponto de vista da estudante é a concretização de todas as suas intenções educativas, ou seja, é um processo de articulação constante entre a teoria e a prática. Assim no decorrer da prática pedagógica a mestranda

desenvolveu “uma forma de parceria” (Post & Hohmann, 2011, p. 73) com o grupo, pois em diversos momentos existiu uma relação de cooperação e de aproximação, facilitando, assim, a interação com as crianças, bem como uma posterior reflexão. Na mesma linha de pensamento, esta relação adulto-criança vai se fortalecendo através da mediação e orientação adequada do educador, melhor dizendo, o adulto deve construir o “scaffolding” com o intuito de apoiar e encorajar as crianças, tendo em vista a crescente promoção da autonomia da criança. Para tal, o adulto deve planificar com base na ZDP da criança, que se baseia na diferença “entre a resolução independente de problemas e os desempenhos da criança com o apoio de adultos ou de colegas com maiores conhecimentos” (Oers, 2009).

Ao longo do estágio a estudante, sempre que possível, mantinha o contacto visual com as crianças em diversos momentos do dia, tais como, refeição, acolhimento, casa de banho e em alguma situação de conflito, excluindo assim a “probabilidade de as crianças [me] percecionarem [como um adulto gigante que se baixa e as agarra] sem aviso para impor uma mudança de atividade ou levá-las para sítios longínquos” (Post & Hohmann, 2011, p. 73). Com base na frase anteriormente transcrita a mestranda pretende salientar, ainda, a importância de em momentos de grande grupo o adulto se sentar no chão ao lado das crianças, uma vez que ao estar sentado num local distinto o contacto que o grupo mantém com o educador é sempre de um nível inferior e por isso irá prevalecer sempre a ideia do “adulto como um gigante”. Fazendo agora referência à Escala de Empenhamento do Adulto, esta tem como princípios basilares “a sensibilidade dos adultos para com as crianças, o estilo de estimulação utilizado e o grau de autonomia que proporcionam às crianças” (Bertram & Pascal, 2009, p. 57). Contextualizando, o contacto visual é um indicador presente na escala de empenhamento do adulto, a respeito da sensibilidade. Desta forma, através desse indicador, bem como de outros a mestranda espelha o tipo de interação existentes entre o adulto e a criança. Para além disso e ainda a respeito da mesma categoria de ação, a mestranda ao longo da sua prática preservou um ambiente onde o respeito era mútuo; as

atenções estavam focadas na criança através da demonstração de carinho; a sua voz era ouvida, e as suas incertezas e inseguranças apoiadas.

Neste sentido, esta escala evidencia mais duas categorias de ação, sendo estas, autonomia e estimulação. A autonomia com base no feedback da supervisora institucional foi uma capacidade que a mestranda teve que aperfeiçoar durante a sua ação educativa, contudo e após este momento de avaliação a estudante tomou a percepção que expressões que limitassem a ação da criança não seriam de toda a melhor maneira para desenvolver a autonomia. Relativamente à área da expressão artística cada elemento do grupo escolhia o seu suporte de trabalho: folha de papel, folha de jornal e cartão e a forma como o iriam trabalhar, a iniciativa de ir buscar, bem como, a arrumar as crianças desenvolviam um papel igualmente relevante, pois como já referido anteriormente, em todos os momentos deve prevalecer um trabalho de cooperação. Assim, a liberdade que o adulto oferece à criança só é concebido da melhor forma quando esse lhe atribui voz, permitindo que esta aprenda por si só e que desenvolva a sua autoestima.

No que diz respeito à estimulação, a estratégia da estudante passava pelo tempo de escolha livre, pois era nestes momentos que se sucedia o jogo espontâneo, e por isso a formanda procurava sempre intervir não de uma forma invasiva, mas sim incentivando-os a concretizar algo, fazendo questões com o intuito de que as crianças adquirissem novos conhecimentos e ainda propondo atividades.

3.1.2.1 Creche: propostas mais relevantes

Neste subcapítulo, a mestranda irá descrever, analisar e refletir algumas das atividades desenvolvidas ao longo do contexto de creche, salientando todo o processo que originou a sua concretização, bem como, os resultados das

mesmas e irá ainda fazer referência à gestão do tempo e espaço. As ações escolhidas serão fundamentadas com base nas características do grupo e no quadro teórico e legal que a estagiária defende enquanto futura educadora.

Assim, à organização do espaço, apesar de cada modelo curricular definir quais os princípios-base do seu ambiente educativo, todas elas apresentam áreas diferenciadas que apesar de poderem sofrer pequenas alterações ao longo do ano, deverão ser bem organizadas e bem equipadas. Fazendo referência agora à prática, no que concerne ao espaço destinado para a Expressão Artística, esta não fazia parte do leque de escolha por parte das crianças no tempo de jogo livre, uma vez que, estas só tinham qualquer contacto com materiais destinados para esta área, quando realizavam atividades propostas pelo adulto. Contudo e tendo em conta que nestas idades o próprio manipular/explorar permite por si só a aprendizagem das crianças, um dos pontos a colmatar era dar a possibilidade para que estas pudessem fazê-lo de forma espontânea. Assim, a estudante como forma de colmatar esta lacuna optou por no momento do acolhimento em que se questionava a criança para que área queria ir brincar, fazer referência a área da expressão artística como uma possível escolha.

Em consonância, a área da Biblioteca/ área dos Brinquedos era um espaço que também apresentava algumas lacunas, uma vez que este era composto apenas por pufs, almofadas e brinquedos (ex: barbies, animais) e os livros encontravam-se num armário na área dos Blocos. Posto isto, estas duas áreas no ponto de vista da mestrandia ostentam características distintas, e tal como refere o modelo de HighScope, a área da biblioteca deve-se apresentar como um espaço acolhedor, permitindo que as crianças explorem e manipulem os livros de forma livre. Os livros devem estar expostos numa estante de maneira a que a criança mantenha sempre o contacto visual com as capas e para além dos livros poderá existir também um álbum com fotografias das crianças na instituição. Contudo, os livros disponibilizados na sala não cativavam a atenção das crianças, pois encontravam-se numa área de brincadeira ativa onde os seus interesses estavam focados nos legos, e a prateleira onde estes eram

arrumados estavam acima do nível das crianças e estas apenas conseguiam visualizar a sua lombada. Relativamente aos brinquedos estes não podem de maneira alguma fazer parte de um espaço de leitura, pois e segundo Post e Hohmann (2011) este “deve ficar situada num canto (...) de forma a que a movimentação mais intensa e a brincadeira ativa não interfiram com a exploração e a leitura dos livros” (p. 149).

A díade ao deparar-se com esta lacuna decidiu traçar um plano de ação através da conceção de uma estante para a área da Biblioteca, para que os livros fossem arrumados com as capas viradas para a frente e no local destinado para a leitura dos mesmos, sendo que os brinquedos disponibilizados nesta área passaram a fazer parte da área dos Jogos. A estante criada para a sala foi pensada e construída pelas estagiárias (Apêndice C2.1), e colorida pelas crianças. Essa atividade realizou-se no exterior e cada criança escolhia a cor que queria pintar. Apesar da conversa em grande grupo, do que íamos contruir de novo para a sala, algumas das crianças quando chegavam ao exterior e viam a estante perguntavam: Z.G – “o que é isto?” Estagiária – “é a estante para a nossa sala” Z.G – “para os livros?” Estagiária – “sim” C.M – “que gira” C.L – “é branca”. No outro dia e após a estante estar seca, na hora de acolhimento a mestranda falou de novo sobre a área da biblioteca perguntando: Estagiária – “lembram-se do que pintamos na segunda?” I.P – “sim” Estagiária – “e ainda se lembram do nome daquele objeto?” M.P – “livros” Estagiária – “sim, vai ser para arrumarmos os nossos livros, mas chama-se estante, onde acham que a devíamos de por?” C.L – “ali” apontando para a área onde estavam os pufs Estagiária - Gostam da ideia? Grupo – “sim”. Colocamos então a estante na área que estava destinada para área dos brinquedos, e agrupamos esta última a área da garagem. Quando distribuímos os livros pela estante eles correram logo para aquela área demonstrando felicidade por os ver naquele lugar.

Com esta atividade a mestranda proporcionou às crianças oportunidade de trabalhar a representação criativa através da exploração de materiais de expressão artística, como por exemplo, esponjas, pinceis, tintas; o sentido de si próprio uma vez que no decorrer da atividade as crianças realizaram ações

sozinhas, expressavam a iniciativa através da vontade de querer fazer mais; competências de movimento quando tinham que transportar um objeto de um lado para outro, melhor dizendo, como a estante tinha que ser pintada de ambos lados as crianças tinham que pegar nos seus objetos da pintura e deslocá-los para o outro lado; competências de comunicação e linguagem quando ouviam e respondiam as questões da estagiária, bem como quando comunicavam entre si, verbalmente ou através de gestos; as relações sociais na medida em que foi estabelecido uma vinculação entre as crianças e a mestranda, a criação de laços entre os pares dado que tinham que partilhar os pratos de tinta e ainda as emoções que expressaram quando viram a estante; e por fim a aprendizagem do mundo físico explorando objetos, neste caso em concreto as crianças exploraram a tinta utilizando seu objeto de pintura ou até mesmo uma parte do corpo.

Ademais, esta experiência mostrou-se não ser apenas benéfica para o processo de aprendizagem das crianças, como também se destacou positivamente, no processo de formação da mestranda. Nesta intervenção a mestranda tomou a percepção da importância da área da biblioteca num ambiente educativo, não apenas pelo facto de o contacto com os livros poder despertar nas crianças diversos interesses, mas também devido aos diferentes temperamentos das crianças, pois muitas delas procuram o movimento e agitação durante toda a rotina, enquanto que outras gostam de estar num sítio mais calmo, acolhedor e nada melhor que esta área para a criança ter a possibilidade de disfrutar de momentos de tranquilidade e calma. A estudante percebeu ainda que o trabalho de cooperação entre o adulto e o grupo, e até mesmo entre crianças, possibilita a “transição para um nível mais elaborado de funcionamento cognitivo (...), [ou seja] a transição do que a criança já é capaz de fazer para o que ainda não consegue fazer com a ajuda da imitação” (Oers, 2009, p. 16), alargando e transformando a sua ZDP, conceção já desenvolvida no ponto 1 do capítulo I. A estratégia utilizada proporcionou à mestranda a importância da utilização de “materiais estimulantes e diversificados, incluindo

os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança” (Decreto de Lei nº 241/2001).

Nesta valência outra das atividades realizadas foi a criação de sementeiras (Apêndice C2.2) mais propriamente a plantação de girassóis. A semana em que decorreu a atividade descrita marcava-se pela entrada na Primavera e desta forma a educadora como já estava a abordar este tema, pediu as estagiárias para adaptarem as atividades pensadas a esta estação do ano. Assim, e com base nos interesses das crianças as estagiárias propuseram a educadora trabalhar a música “Vê o girassol” e posteriormente construir umas sementeiras.

Como já mencionado num primeiro momento foi apresentada a música “vê o girassol”, inicialmente a formanda explorou a letra com as crianças, de seguida introduziu a melodia e posteriormente os gestos. Neste momento o grupo apresentava um elevado nível de bem-estar e envolvimento “através da atividade continuada e intensa que (...) [estava] a desenvolver” (Bertram & Pascal, 2009, p. 121), sem que qualquer fator externo fosse alvo da sua distração. É de salientar, ainda a importância da promoção do contacto das crianças com a música, na medida em que esta “dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o bem-estar da criança” (Silva et al., 2016, p. 54).

A respeito da criação das sementeiras, primeiramente e como forma de relembrar o que tinha sido trabalhado anteriormente pela educadora, a mestranda mostrou de novo a imagem do girassol, no qual obtivemos as seguintes expressões: I.P – “é um girassol” C.M – “que gira como o sol” (encostando os braços ao tronco movendo-se de um lado para o outro) Estagiária – “no início da semana perguntamos aos meninos se queriam ter um girassol na sala e vocês disseram que sim, e ainda querem?” Grupo – “sim” Estagiária – “mas o nosso girassol não pode ficar cá dentro” C.P – “não ele precisa de sol” Estagiária – “como não temos vasos, vamos plantar os nossos girassóis nestes garrações” (mostrando os garrações) C.M – “é preciso muita terra” Estagiária – “vamos precisar de muita terra sim, mas hoje que dizem de

tornar estes garrafões coloridos? Grupo – “sim”. As estagiárias formaram grupos de dois elementos e enquanto uns estavam a brincar nas áreas outros iam para o exterior pintar os garrafões.

A plantação dos girassóis, também se realizou no exterior, onde formamos grupos de três elementos e cada grupo tinha ao seu dispor os quatro garrafões, um saco de terra e uma pá. Em cada grupo mostrávamos a semente do girassol e falávamos sobre a importância da água. Durante a atividade: H.V – “isto é a pá” H.V – “posso?” apontando para a terra; Estagiária – “sim podes” Colocou logo as mãos na terra Estagiária – “o que sentes? H.V – “frio” Estagiária – “ainda bem que a nossa terra está fresca que assim a nossa semente vai crescer muito depressa” M.C – (ao mexer na terra disse) “que fofinha” C.M – (quando plantou a semente) “temos que tapar bem a semente para ela crescer” Estagiária – “e o que é preciso mais para a nossa planta crescer” C.M – “aguinha e sol” - A C.P não queria tocar na terra, e quando lhe demos a semente para mão ficou a olhar para ela sem saber o que fazer; - A M.A quando viu terra colocou logo as mãos e meteu-a na boca. Cada criança fez um buraco e colocou a semente na terra, apenas a C.L é que não quis fazer o buraco e então a estudante ajudou-a. Depois das sementes plantadas R.F – “falta água” Estagiária – “muito bem, vamos então todos juntos regar as nossas plantas”. A diáde tinha construído um regador e desta forma decidimos juntar o grupo todo para verem que ao encher a garrafa com água esta saia pelas palhinhas, quando se sucedeu este momento as crianças demonstraram grande animação dando pulos e batendo palmas. Incutimos nelas a responsabilidade de regar as plantas todos os dias.

Importa, ainda, salientar que a gestão do grupo (pequenos grupos ou grande grupo) assume principal relevância nesta valência, uma vez que, fortalece competências colaborativas e de respeito pelo outro. Através destas interações diárias as crianças aprendem a confiar neles próprios e nos outros, percecionando que, por vezes, a colaboração dos restantes elementos do grupo se tornará uma mais valia, na superação de dificuldades.

Nesta atividade foi notório a necessidade de as crianças aprenderem sobre o mundo físico explorando objetos, sendo que nestas idades é evidente “uma

intensa sede de experiência sensorial” (Post & Hohmann, 2011, p. 47). Nesta atividade promovemos ainda a aprendizagem de competências de comunicação e linguagem, dado que o diálogo estabelecido entre as estagiárias e a criança tornou-se uma mais valia para a aquisição dessas competências, pois estas respondiam na sua vez, comunicavam através do dar-e-receber e no momento em que a formanda introduz a música, o facto “trabalhar as letras das canções relaciona a Música com o desenvolvimento da linguagem” (Silva et al., 2016, p. 55); a aprendizagem acerca das relações sociais, visto que o saber dar-se bem com os outros torna-se um ponto a favor enquanto membros de uma sociedade e é com base nessa ligação que podem surgir momentos de partilha de experiências; o desenvolvimento de si próprio, na medida em que, quando a criança lida com diversas pessoas, estas permitem que ela tome consciência da existência de diversos seres individuais.

Como futura profissional uma das competências adquiridas neste momento foi a necessidade que as crianças sentem de explorar os materiais de forma livre, melhor dizendo, nestas idades em que as crianças se encontram no estágio sensório-motor a grande parte das suas aprendizagens são concebidas através dos seus sentidos e por isso no ponto de vista da estudante atividades muito direcionadas encurtam a imaginação da criança e impossibilita de uma aprendizagem com base na experiência sensorial. Para além disso, foi possível perceber a importância da música em crianças pequenas, uma vez que, as suas reações perante esta eram constantes e segundo Jackson e Goldschmied (2006) “as crianças reagem à música desde muito pequenas” “por meio de risos e gritos, balbuciando musicalmente” (p. 136).

Outro momento realizado pela diáde neste contexto foi o brincar heurístico (Apêndice C2.3), contudo e como nenhuma das estagiárias tinha realizado esta atividade anteriormente o nosso suporte para a recolha do material, bem como para a percepção do papel do educador foi a proposta de Goldschmied. Esta proposta foi concretizada a pedido da supervisora institucional, que despertou o interesse das estudantes em compreender a utilidade que as crianças atribuíam a materiais do quotidiano, pois “por mais novos que sejam, bebês e

crianças estão poderosamente automotivas para explorar e aprender” (Post & Hohmann, 2011, p. 28). Posto isto, e com base no diálogo em tríade as mestrandas decidiram organizar o grupo em dois pequenos grupos, de seis crianças cada, para que estes pudessem explorar os materiais à vontade, relativamente ao espaço. Antes da entrada das crianças na sala, as mestrandas distribuíram vários materiais pela sala, sendo que o grupo se encontrava no exterior com a educadora cooperante. Outro aspeto que importa referir antes da descrição e interpretação da atividade, é que durante todo o tempo de exploração dos objetos por parte das crianças, as mestrandas mantiveram-se sentadas, em silêncio, enquanto que a educadora se encontrava no exterior com as restantes crianças.

Assim, o primeiro grupo quando entrou na sala e se deparou com uma organização espacial tão distinta, ficaram um pouco reticentes relativamente à exploração do espaço e materiais, visto que, sempre que pegavam em qualquer objeto olhava de imediato para as mestrandas. No entanto, quando se sentiram à vontade para iniciar a exploração livre dos materiais, começaram a dispersar-se mais pela sala, sendo que, “num ambiente desafiante, dadas as oportunidades (...) adequadas, as crianças muito pequenas agem com crescente autonomia e independência” (Post & Hohmann, 2011, p. 28).

Durante a atividade a formanda foi apontado algumas das expressões das crianças, que irei elencar por categorias: Exploração: - C.M pega numa lata e começa a bater, depois pegou num rolo de cabelo e fez exatamente o mesmo movimento; - M.P tira os tecidos do saco e começa a manipular este último, aproximando ao ouvido para ouvir o barulho; - C.M pega em duas rolhas e bate uma na outra; - C.M bate com a bola de pingue-pongue na lata; - M.P tira um cone do saco e espreita para dentro dele; - C.L olha para os pompons e faz “ahhhh” abrindo a boca; - C.M pega num pompom e abana; - C.P passa as chaves de uma lata para a outra; - C.M sopra para a palha; - M.C abana o pompom; - H.V tenta prender o fio de lã na argola; - L.S “uaau” pegando num pompom; - H.V coloca a ponta da corrente em duas latas. Dentro e fora: - C.L coloca a bola de pingue-pongue por cima do rolo de cabelo; - C.L coloca a bola

de pingue-pongue dentro da lata e apercebe-se que ela ao abanar faz barulho; - M.P coloca as chaves dentro dos cones; - M.P abana a caixa com as chaves lá dentro; - M.P pega nas palhas, tirando e colocando no saco; - M.C tira o resto das argolas do saco; - M.C tira todos os pompons do saco. Contagem um-a-um: - C.L “olha duas” como uma rolha em cada mão; - L.S “Eu quero uma”, “duas”. Jogo Simbólico: - C.P - “É a chave do meu carro”; - C.L “queres um anel” oferecendo uma argola de metal à C.M; - C.P abre uma caixa e diz “chaves”; - C.P vê uma rolha na caixa das chaves e diz “isto não é aqui”, tirando-a; - M.P – “uma palhinha”; - M.P pega um pompom e diz “olha uma flor”; - H.V “Isto é para o bolo de anos”; - L.S - “Sou uma princesa”. Formação de conjuntos: - C.M agrupa as molas por cores;

No momento de arrumar ambos os grupos participaram de forma empenhada e ordeira. Inicialmente e apesar de todos os sacos terem uma fotografia do respetivo objeto no exterior, os grupos não estavam a perceber que aquele seria o momento de arrumar, então a formanda tomou a iniciativa de começar a colocar as rolhas no saco, e logo de imediato, tanto num grupo como no outro, as crianças aproximaram-se ajudando, assim, a formanda neste processo.

No decorrer da atividade, foi possível à mestrande observar, por parte das crianças, uma aprendizagem do mundo físico explorando objetos, sendo que esta se concretizou através da exploração livre de materiais existentes no nosso dia a dia, ou seja, foi um tempo de brincadeira livre rico na manipulação de objetos com as mãos, pés, na descoberta da permanência do objeto e ainda no reconhecimento da existência de objetos iguais e/ou diferentes. A mestrande conseguiu ainda observar competências ao nível da noção precoce da quantidade e número, mais propriamente, na correspondência um-para-um, na contagem do número de coisas, e na formação de conjuntos, consoante as cores. A respeito do espaço, o grupo evidenciou capacidades, em encher e esvaziar determinado objeto, encaixar e separar coisas, explorando e reparando na localização dos objetos, em relação ao tempo, o grupo

demonstrou competências relativamente à experimentação “devagar” e “depressa” e ainda na repetição de determinada ação.

No que concerne às aprendizagens profissionais, esta atividade permitiu que a mestranda detivesse noção de quão ricos estes momentos se tornam, porque apesar de assumir um papel de mediadora é gratificante o modo como as crianças brincam com materiais, que por hábito não se encontram na sala, de uma forma tão genuína. A formanda no início desta atividade encontrava-se hesitante, pois tinha receio que as crianças não tomassem por si só a iniciativa de brincar/explorar os objetos. Contudo, e após ter concluindo a atividade a mestranda percebeu o quão rico este momento se pode tornar, quando corresponde a um conjunto de parâmetros de segurança e conforto. É de destacar, ainda, que nesta atividade a intencionalidade educativa é concebida sem o educador “orientar” as atividades, ou seja, este assume um papel de facilitador, promotor e provocador, proporcionado ao grupo um momento de brincadeira não dirigida.

Para colmatar, no decorrer da prática educativa este foi o momento que mais marcou a estudante enquanto futura profissional porque é ótimo quando nos colocamos de “fora e bebemos” de uma forma pura toda a essência que uma criança evidencia no brincar.

No que diz respeito à gestão do tempo, desde início que a mestranda se sentia capaz de gerir os diferentes momentos da rotina, melhor dizendo, a educadora cooperante sempre nos incentivou e deu a liberdade para terminarmos ou iniciarmos qualquer um destes momentos. Assim, os tempos de transição neste contexto eram acontecimentos chave, pois permitiam que o grupo regressasse a um ritmo calmo e por isso, este delimitava-se entre o tempo de escolha livre, ou de exterior e o tempo de cuidados, ou seja, enquanto algumas crianças cuidavam da sua higiene antes e após as refeições, a educadora dinamizava momentos lúdicos de forma a gerir o restante grupo. Fundamentando, para a mestranda este foi o momento da rotina que a sua adaptação tornou-se mais complexa, pois era um conceito novo e esta nunca tinha tido oportunidade de executá-lo de forma autónoma. É de salientar,

ainda, que para a formanda as atividades realizadas não estavam a cativar as crianças, mas com o passar do tempo esta começou a conhecer melhor o grupo e a perceber-se quais as estratégias a serem adotadas para focar a atenção deles, tais como, histórias interativas, canções com gestos e jogos didáticos.

3.1.2.2 Pré-escolar: propostas mais relevantes

Neste subcapítulo, a mestranda irá fazer referência à gestão do espaço e tempo, bem como, descrever, analisar e refletir algumas das ações desenvolvidas ao longo do contexto de pré-escolar. As atividades descritas, tal como no contexto de creche, serão fundamentadas com base nas características do grupo e no quadro teórico e legal que a estagiária defende enquanto futura educadora.

A respeito da organização de espaço, a sala A estava organizada em diferentes áreas de interesses, sendo que os seus materiais correspondiam a vida familiar das crianças, por outras palavras, o grupo podia, assim, usufruir de jogos, de livros, de objetos para as construções, bem como, todo o material utilizado nas lides domésticas. A respeito do espaço exterior, a instituição evidencia vários espaços verdes, para que as crianças tenham “a possibilidade de desenvolver diversas formas de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, areia, terra, água, etc.) (...) É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre” (Silva et al., 2016, p. 27). Todavia, o espaço exterior que as crianças têm acesso a partir das salas não é considerado pela instituição como um recreio onde estas podiam brincar livremente, o que explica a escassez de material observado pela mestranda. Contudo e com base no modelo de HighScope “não é só o espaço por si mesmo que conta, mas a maneira como somos capazes de o organizar e decorar” (Hohmann e Weikart,

2011, p. 168), ou seja, apesar do espaço não evidenciar qualquer material característico, cabe ao educador refletir quais as estratégias a adotar para que este se torne um espaço rico em aprendizagens. Desta forma, a díade, bem como, a equipa educativa realizavam jogos em grande grupo, jogavam a bola, com o intuito de desenvolver a capacidade das “crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Post & Hohmann, 2011, p. 101)

Neste contexto, uma das atividades realizadas foi a prova de frutos de Outono (Apêndice C3.1), este momento foi pensado com o intuito de criar uma ligação do tema anteriormente abordado pela educadora cooperante. Nesta ação a díade optou por envolver as famílias pedindo, a estas, as seguintes frutas: castanhas, diospiro, romã e marmelo, já que, o “envolvimento direto das famílias é de grande importância em educação de infância (...) constituindo um recurso valioso” (Vasconcelos, 2012, p.33). As frutas foram previamente preparadas pela díade, contudo cada criança antes de provar, observava e cheirava a fruta sem esta estar cortada, ou seja, na mesa estavam dispostas as frutas cortadas em pratos, e ao lado encontrava-se a respetiva fruta inteira, para que desta forma a criança pudesse associar o sabor a forma e cor da fruta. Antes de iniciar atividade a díade dialogou com o grupo, sobre o número de frutas existentes em cima da mesa, perguntamos ainda as cores de cada uma, bem como, o nome, e por fim questionamos cada criança se já tinham provado alguma dessas frutas. No decorrer da atividade, algumas crianças não quiseram provar as frutas, porque como era algo novo ficavam bastante receosas. Ao longo da ação algumas crianças expressaram-se da seguinte forma: – L.C “isto é diospiro”; - R.T disse que a romã parecia um foguetão; nenhuma criança reconheceu o marmelo; - R.T “isto é uma catanha”.

Neste momento a mestrande trabalhou com as crianças a Área de Expressão e Comunicação, mais concretamente o Domínio da Matemática, quando utilizou situações do dia a dia para proporcionar oportunidades de contagem e o Domínio da Expressão Artística quando questionou o grupo sobre a cor das frutas. A formanda proporcionou ainda aprendizagens ao nível da

Área de Conhecimento do Mundo mais especificamente a abordagem às ciências, na medida em que a criança reconhece algo do meio social em que vive, e “esses conhecimentos [muitas das vezes] articulam-se diretamente com questões ligadas à saúde e segurança” (Silva et al., 2016, p. 91).

Esta atividade proposta permitiu à estudante perceber a importância do envolvimento parental no dia a dia das crianças, e segundo Goldschmied & Jackson (2006) o educador deve “aprofundar a relação que tem com a mãe e/ou pai da criança, ao mesmo tempo em que desenvolve a que tem com a criança” (p. 57), por outras palavras, cabe ao educador proporcionar uma comunicação aberta com pais para que percebam que apesar de estarem longe dos seus filhos, sempre que possível e quiserem podem participar na rotina dos mesmos, bem como, fazer parte das atividades realizadas na instituição. Com esta atividade a formanda percebeu ainda a importância da matemática nos primeiros anos de vida, pois quando os conceitos matemáticos são adquiridos nas primeiras idades vai influenciar positivamente as posteriores aprendizagens e “é nestas idades que a educação matemática pode ter o seu maior impacto” (Silva et al., 2016, p. 74) e por fim a influência que o facto de respeitarmos cada criança, pode ter no desenvolvimento da sua autoestima e no sentimento de pertença.

Em suma, outra ação que a mestrande pretende destacar é a construção do quadro de regras (Apêndice C3.2). Esta atividade foi a consolidação da história “As regras são importantes”, porque apesar do objetivo geral ter surgido da necessidade da autorregulação do grupo, a dñade considerou que ao utilizar uma história como um ponto de partida, criava, assim, uma contextualização para a atividade, bem como, uma estratégia mais didática para cativar a atenção da criança.

Assim, no decorrer da ação, inicialmente o grupo pintou o cartão que seria a base do nosso quadro. Posteriormente, foi feita a leitura da história na qual suscitou um diálogo em que o grupo transmitiu as estagiárias, que tal como acontecia na casa do rato Renato, dentro da sala também tinham que existir regras, regras essas escolhidas pelas crianças. Após termos chegado à

conclusão de quais as regras que iriam fazer parte do nosso quadro, as crianças em grupo de três dirigiam-se ao computador da estudante e escolhiam a fotografia para cada uma delas. Essas fotografias foram recolhidas em diferentes momentos da rotina e ao longo de vários dias, uma vez que, a diáde já tinha previamente dialogado com a educadora cooperante, sobre a realização desta atividade. De seguida, os elementos que não tinham realizado a atividade anterior faziam o respetivo desenho das fotografias escolhidas pelos colegas. A partir deste momento alguns elementos do grupo alertavam as estagiárias quando determinada criança estava a cumprir, ou não uma regra, M.M “se a A.R esta com o dedo no ar é porque quer falar”; - T.Q “o A.N não está bem sentado na roda”; M.B “temos que lavar as mãos antes de ir comer”. Por fim, no quadro as imagens, bem como, as frases foram todas plastificadas e coladas com velcro, uma vez que, para as estagiárias estas regras têm que estar em constante mudança, ou seja, quando estas já estão bem interiorizadas pelo grupo, devem ser substituídas.

No decorrer desta ação a mestrandia permitiu que as crianças adquirissem competências relativas à Área de Formação Pessoal e Social – independência e autonomia – na medida em que as regras foram elaboradas e negociadas com o grupo, o que proporcionou que estes compreendessem da melhor forma e se comprometessem a cumpri-las, levando assim a uma autorregulação do comportamento do grupo; e à Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à escrita – uma vez que as crianças utilizaram o desenho como uma forma de escrita, ou seja, “o desenho de um objeto pode substituir uma palavra” (Silva et al., 2016, p. 69).

A estudante com esta atividade adquiriu competências no que diz respeito aos instrumentos de pilotagem pois estes têm um papel fulcral no dia a dia das salas, uma vez que são meios que asseguram autorregulação do grupo e que auxiliam não só as crianças como o educador a planear, avaliar e orientar os acontecimentos da sala. Com a leitura da história a estudante para além de criar uma contextualização para trabalhar o quadro de regras, compreendeu

que ao longo da leitura poderia partilhar as suas estratégias com as crianças, como por exemplo, através de título perguntar-lhes do que falava a história, perguntar quem era e como se chamava determinada personagem, sem nunca esquecer, que “o jardim de infância é o contexto por excelência para criar oportunidades em que as crianças construam conhecimento sobre o impresso e sejam motivadas para a leitura” (Viana, Cruz, & Cadime, 2014, p. 21) Por fim, a estudante quando optou que seria o grupo a escolher as regras, a escolher as fotografias e a desenhá-las, nunca pensou que este se consciencializasse de forma tão repentina, da importância que o cumprimento destas regras tinham para que perdura-se um bom ambiente educativo.

A respeito da gestão do tempo, a mestranda destaca a importância da organização de uma rotina que, apesar de flexível, reúna momentos de escolha livre, de partilha em grande grupo, de higiene, refeições, bem como descanso. Neste grupo, foi visível a importância da regularidade desses momentos, uma vez que, as crianças ao habituarem-se àquela rotina, conseguem prever e preparar-se para o momento a seguir, não demonstrando sinais de ansiedade ou de desconforto. Importa, ainda, realçar que cada criança tem o seu ritmo e quando a adaptação não ocorre da melhor forma cabe ao educador “abordá-la de forma tranquila, dando[-lhe] tempo (...) para lidarem com os acontecimentos e as rotinas (...) de acordo com o temperamento individual” (Post & Hohmann, 2011, p. 201).

3.1.2.2.1 Metodologia de trabalho de Projeto

A metodologia de trabalho de projeto surgiu do interesse de uma criança que nas entrevistas realizadas pela instituição mencionou que gostava de ter um comboio na sala. A partir deste momento, a diáde decidiu criar e contar uma história sobre comboios com o objetivo de motivar os restantes elementos do grupo. Este momento de leitura criou, assim, uma situação desencadeadora

(Apêndice C4.1) para as duas primeiras fases do projeto, que consistiu num diálogo com o grupo procurando responder a quatro questões fundamentais: “O que sabemos?”, “O que queremos saber?”, “O que vamos fazer?” e “Como vamos fazer?”. No decorrer desta atividade as crianças encontravam-se bastante empolgadas, propondo logo a construção de “um comboio queninho” (T.Q) e “um muito grande” (M.M), este momento permitiu à estudante ter noção das expectativas e desejos que o grupo evidenciava em relação ao tema do projeto. As respostas/ ideias que foram surgindo foram apontadas à frente das crianças, na medida em que “as crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que veem outros (...) a escrever, vão desenvolvendo a sua perspetiva sobre o que é (...) a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades” (Mata, 2008, p. 14). Essas respostas foram escritas numa cartolina e afixada na sala, sendo que à volta foram colocadas fotografias das crianças e alguns desenhos que cada uma fez relativamente àquilo que tinha dito que já sabia sobre os comboios. Após ter sido afixada uma das crianças correu logo de imediato para a beira do placar, apontando para a fotografia onde este se encontrava.

Passando para a fase da planificação do trabalho (Apêndice C4.2), a primeira atividade realizada foi um momento de grande partilha, onde as crianças tinham que trazer de casa um comboio ou até mesmo uma imagem do mesmo. Esta partilha foi bastante enriquecedora, pois foi possível observar uma panóplia de comboios: de plástico, de madeira, com música, sem música, bem como, um bem-estar constante, no momento em que cada criança apresentava o seu brinquedo ao restante grupo, pois estes vibravam com a particularidade de cada um.

Procurando envolver as famílias na construção deste projeto, começamos por pedir a colaboração dos pais na recolha de materiais recicláveis para a construção dos comboios (individual e coletivo), visto que, “a utilização de material reutilizável, bem como material natural podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a

consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade” (Silva et al., 2016, p. 26).

Assim, no decorrer do debate inicial a díade tomou a percepção que muitas crianças nunca tinham visto um comboio e como forma de ultrapassarmos este obstáculo essencial para a concretização do projeto, decidimos realizar uma visita à linha de comboio que passava mesmo ao lado da instituição. Contudo, aquela linha só se destinava a comboio de mercadorias e naquele dia o comboio não passou. Como a díade reconhecia que a visualização deste seria sem dúvida um ponto fulcral neste projeto, para que estes pudessem construir o protótipo do mesmo com base em factos reais, ponderou uma segunda alternativa, que irá ser descrita posteriormente.

Já na terceira fase (Apêndice C4.3), as crianças iniciaram a construção do comboio individual, onde puderam escolher a cor, bem como o material com que pintar, contudo os moldes foram fornecidos pelo adulto, o que em reunião de supervisão serviu de mote para refletir sobre a autonomia que é dada às crianças, ou seja, a mestranda poderia dar a liberdade para escolherem o material e para montarem/recortarem com base na sua conceção de comboio.

Com o intuito de nos desviarmos um pouco do domínio das Artes Visuais decidimos construir para a sala um puzzle gigante com a imagem de um comboio. Mais uma vez nesta atividade a estudante restringiu a autonomia das crianças, visto que era ela que distribuía as peças em vez de colocar num monte e cada um ir lá buscar a sua, relativamente ao transporte do material para fora da sala, com a intervenção da supervisora institucional entendi que as crianças podiam participar neste processo. Posteriormente, cada criança realizou um desenho da sua conceção de comboio e as estagiárias tinham como função redigir o relato desta em relação ao mesmo. Após esta atividade surgiu um novo debate, no qual as crianças demonstraram já ter adquirido novos conhecimentos sobre o tema do projeto, e chegamos, ainda, à conclusão que os pais seriam a melhor ajuda na recolha da informação que nos faltava. Desta forma, as questões que se encontravam na cartolina “o que queremos saber?” foram divididas pelos pais, e no final do dia, cada criança levou um papel, com

a pergunta a qual queríamos obter resposta, resposta essa que poderia ser em livro, numa cartolina. Ao longo da semana alguma das crianças já traziam a resposta a essas questões e apresentavam-nas ao resto do grupo.

Inicialmente quando planificamos as atividades definimos que no desenrolar do projeto estas tinham que envolver a expressão artística, dramática e motora. Relativamente à expressão dramática optamos por realizar fantoches numa colher de pau, onde cada grupo de 3 elementos escolhia a personagem que queria representar (passageiro/maquinista), a roupa que queriam colocar no fantoche, desenhavam a cara e colavam o cabelo. As personagens foram escolhidas pelo grupo, onde também lhes foi explicado que quando tivessem dentro do comboio que íamos construir para a nossa sala, cada menino teria que ter um fantoche na mão, ou seja, cada um tinha que ser uma personagem. Este momento em reunião de supervisão, também foi alvo da reflexão da mestrandia, uma vez que poderíamos ter dado a escolher às crianças que tipo de material queria para o seu fantoche (rolhas, cartão).

No que concerne à expressão motora, a díade realizou um circuito onde as crianças tinham que se deslocar por cima dos carris, de seguida a estagiária fornecia imagens de comboios com várias cores e as crianças tinham que as colocar na respetiva cor do arco, tinham ainda que fazer um comboio humano e por fim um jogo designado “tapete dos transportes” que tal como o nome indica estavam espalhados num saco preto vários meios de transportes, e as crianças quando a música parasse tinham que se colocar em cima de um comboio.

Após estas atividades, demos início à construção do comboio para a sala, sendo que a locomotiva foi construída com pacotes de leite e forrada com papel de cenário, enquanto que a carruagem foram duas caixas de cartão forradas com papel reciclado, a cor com que pintamos ambas as partes do comboio foi escolhida pelo grupo. Depois de todas as partes do comboio estarem pintadas, unimo-las com fita cola, colocamos cápsulas de café da parte de dentro da locomotiva, forramos com papel autocolante amarelo a janela e

a porta, com um pedaço de cartão cobrimos a parte de cima do comboio e as rodas foram feitas pela díade e pintadas pelas crianças.

Como divulgação (Apêndice C4.4) de todo o projeto, não só foram sendo expostos os trabalhos realizados pelas crianças e pelas famílias, no placar da nossa sala, como também em grande grupo decidimos convidar as outras salas da instituição a visitarem o nosso comboio. Esse convite foi feito através de dois elementos do grupo que se dirigiam às outras salas e entregavam um comboio individual que por baixo tinha o convite. No momento de apresentar as outras crianças as atividades realizadas no âmbito deste projeto as estagiárias prepararam um power-point onde as crianças explicavam aquilo que se tinha sucedido, no fim e em pequenos grupos todas as crianças brincaram dentro do comboio.

3.1.3. Avaliação e Reflexão

Ao longo da prática educativa a avaliação, bem como a reflexão foram dois processos cruciais para a formanda a respeito do seu futuro profissional. Desta forma, avaliar é “um momento incorporado no ato de ensinar e aprender, que possibilite cada [criança] compreender melhor as estratégias mentais utilizadas, as respostas emitidas corretas ou incorretas” (Ferreira & Santos, 2007, p. 62-63), Cortesão, et al (1982, p. 93) salienta, ainda, que o ato de avaliar é “mais de que um conjunto de técnicas, é um conjunto de atitudes que permitem valorizar as potencialidades de cada um” (idem).

Relativamente, as grelhas de avaliação, tanto as reguladoras (Anexo E1) bem como as finais (Anexo E2), constituíram-se estratégias formativas para a análise e avaliação da ação da formanda. Assim, a avaliação final ocorreu em ambos os contextos, e consistiu no preenchimento de uma grelha com base nas necessidades e aprendizagens da formanda ao longo do seu

percurso. Esta grelha dividia-se em quatro grandes domínios: observação, planificação, ação e reflexão, e cada um destes evidenciava diversas dimensões que a mestranda, juntamente com a educadora cooperante e supervisora institucional avaliava segundo as letras A,B,C,D,E ou n/a (não aplicável).

De facto, a mestranda visionava as avaliações como um momento formativo, contudo, esta considerava que estratégias de formação não se esgotavam por aqui, salientando, também, o trabalho em díade, as reuniões semanais de planificação com a educadora cooperante, os momentos menos formais de discussão com o seu par e a educadora cooperante sobre as atividades dinamizadas por cada estagiária, como estratégias fulcrais no impulsionamento gradual do desenvolvimento da ação pedagógica da mestranda.

A respeito das supervisões, estas permitiram à mestranda desenvolver e adquirir competências ao nível da adoção de metodologias para a construção de novas experimentações, bem como, “para um tipo de ação cada vez mais eficaz e positiva” (Ribeiro, 2000, p. 89). Considerando, a supervisão como “um processo em que o professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Vasconcelos, 2009, p. 124), saliento que o contacto regular entre os intervenientes torna-se um ponto fulcral na construção da aprendizagem, pois é com base neste momentos que supervisionado aprende a melhorar a sua ação. Em consonância, o contacto existente com a supervisora institucional, em ambos os contextos, não se sucedeu da mesma forma, sendo que, no pré-escolar tivemos mais uma atividade supervisionada do que na creche. No ponto de vista da mestranda o facto da supervisora nos avaliar em dois momentos era uma mais valia, pois como estávamos perante um momento de avaliação o nervosismo aumentava o que impedia muitas vezes de agirmos de forma natural, e no caso de determinada atividade não correr de forma esperada, tínhamos sempre um segundo momento. O feedback

recebido após e durante as intervenções, bem como, o das planificações e narrativas reflexivas, permitiram à mestrandas assumir uma atitude retrospectiva perante a sua ação, tomando, assim, a perceção da importância da autonomia dada à criança, do que devia ou não fazer em certas atividades, como devia de ter agido em determinada situação e quais as atividades mais adequadas para o grupo em questão.

Para além disto, as narrativas reflexivas redigidas pela mestrandas (Apêndices B1 E B2) ao longo da sua prática educativa também constituem estratégias formativas, que sustentadas na observação direta da mestrandas, e dos registos no diário de bordo, assumiram um papel fundamental na atribuição de significado às dúvidas da formanda perante determinado assunto. Assim, “as narrativas poderão ser utilizadas para a avaliação formativa e sumativa, para a promoção da reflexão sobre a ação, permitindo que se não perca a noção da realidade complexa que enforma a ação” (Holly, 1991, citado por, Amaral et al., 1996, p. 106). É de salientar, a reflexão, enquanto uma das fases principais da metodologia de investigação-ação, que depende de “um conjunto de estratégias a efetuar para encontrar o ponto de partida para um projeto de investigação-ação, nomeadamente quanto aos propósitos, aos tópicos e à formulação das questões iniciais” (Máximo-Esteves, 2008, p. 79).

3.1.3.1 Desenvolvimento de competências da formanda

No que diz respeito às competências adquiridas pela formanda e com base no Decreto de lei nº 241/2001 esta organizou o espaço e materiais, de forma a proporcionar às crianças experiências educativas integradas; disponibilizou e utilizou materiais estimulantes e diversificados; procedeu a uma organização do tempo de forma flexível e mobilizou e geriu recursos educativos, mais propriamente os ligados à tecnologia. Relativamente à observação, à

planificação e à ação, a estudante observou cada criança, bem como pequenos grupos e grande grupo, para que desta forma a planificação seja adequada às necessidades da criança e do grupo; planificou a ação educativa de forma integradora e flexível, tendo em conta os dados recolhidos através da observação; planificou atividades que proporcionaram aprendizagens nos diversos domínios e avaliou, numa perspetiva formativa, a sua intervenção (Decreto de Lei nº 241/2001). No que concerne à relação adulto-criança e da ação educativa, a mestranda relacionou-se com as crianças com intuito de favorecer a necessária segurança, promoveu o envolvimento da criança em atividades e em projetos, por iniciativa desta, da educadora ou do grupo; envolveu as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver; estimulou a curiosidade da criança por aquilo que as rodeia e promoveu o desenvolvimento pessoal, social e cívico (idem).

Relativamente ao contexto de creche a estudante adquiriu competências a respeito da resolução de conflitos, na medida em que o morder em algumas situações ocorria regularmente e a mestranda não sabia como lidar com esta situação. Este aspeto deverá, ainda, ser trabalhado numa ação futura, pois a formanda tem a noção que o educador nestes momentos “tem um papel central, pois ele precisa ajudar a criança a controlar o seu impulso de morder e impedir que ela se identifique como uma pessoa má que é temida pelas outras” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 242). Na mesma linha de pensamento, nestes casos, é crucial que sejam as próprias crianças a apresentarem soluções para a resolução dos seus conflitos, no qual o educador deve manter sempre a calma, pois a situação por si só já implica bastante tensão e se o educador não proporcionar momentos tranquilizantes, a resolução desse conflito torna-se ainda mais complexa.

No contexto de pré-escolar e no que concerne às diferentes áreas de conteúdo das OCEPE a estudante adquiriu competências no âmbito da expressão e comunicação, uma vez que promoveu o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças; favoreceu a exploração de materiais de leitura e escrita, promoveu diferentes tipos de expressão; desenvolveu

atividades que permitam à criança produzir sons e ritmos; organizou jogos com regras progressivamente mais complexas e promoveu o desenvolvimento da motricidade global das crianças. Na área do conhecimento do mundo a formanda promoveu atividades exploratórias de observação e descrição de atributos dos materiais e proporcionou momentos de observação de fenómenos da natureza (Decreto de Lei nº 241/2001).

4. REFLEXÃO FINAL

Neste último capítulo a mestranda irá refletir sobre as aprendizagens, bem como as dificuldades sentidas no decorrer da sua prática educativa supervisionada, quer no contexto de creche, quer no de pré-escolar.

As unidades curriculares Prática educativa supervisionada (PES) I e II estão inseridas no Mestrado de Educação pré-escolar e tal como o próprio nome indica um dos principais objetivos é permitir que os mestrandos construam/desenvolvam as suas aprendizagens profissionais e adquiram todas as competências necessárias enquanto futuros Educadores de Infância.

Refletindo sobre o percurso formativo da mestranda, tendo por base o documento de avaliação reguladora da PES I e II, com o seu termino a mestranda já tinha capacidade de mobilizar saberes científicos e pedagógicos na conceção, desenvolvimento e avaliação de atividades e projetos curriculares em creche e no pré-escolar; mobilizar saberes na organização do ambiente educativo e na seleção de estratégias e recursos pedagógicos diferenciados; desenvolver conhecimentos e competências orientadas para uma ação educativa integrada, considerando o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança até aos seis anos, em diversas áreas; construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa, facilitadora da tomada de decisões em contextos da prática, pelo exercício sistemático da reflexão sobre, na e para a ação¹.

Ao longo do estágio, na valência de creche a mestranda tomou consciência da importância de um ambiente educativo no qual prevalecesse uma comunicação aberta e uma participação ativa dos pais na escola. Segundo Jackson e Hohmann existe uma série de benefícios proporcionados pela

¹ Prática Educativa Supervisionada I e II, programa da unidade curricular, retirado do moodle eu.ipp.pt.

presença destes, uma vez que “as crianças podem sentir-se tranquilizadas por verem os pais tão envolvidos quer em casa quer no centro infantil” (p. 352). No que concerne às experiências da mestranda estas foram bastante positivas, porque apesar de estar presente na sala por um curto período de tempo, os pais comunicavam diretamente com a formanda, partilhando algumas aprendizagens evidenciadas, bem como, algum aspeto negativo que fosse necessário um trabalho colaborativo entre escola-família. Para além disto, sempre que possível a estudante solicitava a colaboração dos pais na recolha de materiais ou na decoração de determinado objeto (ex: flores) e sempre que a estudante realizava alguma atividade, construía a documentação pedagógica, colocando no exterior fotografias individuais de cada criança e uma explicação sucinta de todos os passos desse momento, para que estes tivessem a perceção do que era trabalhado.

A organização do espaço foi outro aspeto que serviu de mote para a reflexão da formanda uma vez que, uma sala de atividades tem que estar em constante mudança para que desta forma apoie o grupo, bem como, as necessidades/aprendizagens de cada criança. Sem dúvida que a organização de uma sala de atividades é algo bastante complexo e que envolve um longo processo, mas segundo o ponto de vista da mestranda estas não têm que ser lindas aos olhos do mundo exterior, mas sim capazes de proporcionar uma aprendizagem ativa às crianças com base nas suas capacidades sensório-motores, assim como, um ambiente acolhedor para os adultos. Segundo Louis Torelli e Charles Durret (1998) citado por Post & Hohmann (2011) “os centros de educação infantil devem proporcionar a bebés e crianças de tenra idade ambientes bonitos que apoiem o jogo centrado na criança, iniciado pela criança e facilitado pelo educador” (p.99), o mesmo autor sublinha ainda, “que as pessoas que prestam cuidados às crianças merecem ambientes de trabalho altamente funcionais, fáceis de utilizar e esteticamente atraentes” (idem, p. 99).

A formanda nesta ação educativa compreendeu que os diferentes momentos da rotina diária, principalmente a dos cuidados corporais requerem um ambiente tranquilo, pois, “quando num infantário se proporciona um

horário diário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas ações e ideias” (Post & Hohmann, 2011, p. 194). Assim sendo, na sala em questão o plano de trabalho baseava-se em acontecimentos diários e regulares, era uma rotina flexível, pois permitia que as crianças concretizassem as suas necessidades, e que explorassem cada acontecimento do dia de forma livre. Na transição de um momento para o outro a educadora informava as crianças das atividades seguintes, no qual estas aguardavam tranquilamente. No que diz respeito, as rotinas de cuidados corporais esta era concretizada pelos adultos de uma forma tranquila, e bastante autónoma por parte das crianças, quando seguravam na fralda, quando baixavam a roupa, secavam/lavavam aos mãos sozinhos.

Na hora das refeições, cada criança comia sozinha e a seu ritmo, podendo ser ajudadas apenas em último caso, todavia estas não se podiam servir nem escolher o que queriam comer. Neste momento, a presença da educadora na mesa era algo bastante regular, fortalecendo assim as “relações com as crianças, apoiando-as (...) proporcionando-lhes a assistência de que vão precisando à medida que continuam a sua viagem em direção ao ato independente de se alimentarem sem ajuda do adulto, num contexto social” (Post & Hohmann, 2011, p. 225).

Relativamente ao contexto de pré-escolar a Metodologia de Trabalho de Projeto revelou-se um grande desafio para a mestranda, uma vez que seria o seu primeiro contacto com este tipo de metodologia. Contudo e no decorrer do projeto a estudante superou todas as suas dificuldades e percebeu que o tempo era um ponto fulcral no desenvolvimento desta metodologia, dado que as suas várias fases, requerem um planeamento e organização de ideias. Fundamentando, a formanda considera que esta metodologia foi realizada com sucesso, uma vez que respondeu as expectativas do grupo, bem como, as das estudantes, inicialmente a díade tinha duas propostas para o tema do projeto e por isso decidimos abordá-los em grande grupo para que desta forma pudéssemos perceber através das reações do mesmo, qual seria o tema que

lhes despertava mais interesse. Ao longo destas atividades a mestranda registava todas as reações, expressões e questões levantadas, pois tinha noção que o tema desta metodologia partiria de uma questão-problema. Ação da criança neste tipo de proposta torna-se uma mais valia, pois permite a criação de uma parceria entre o adulto e as crianças, prevalecendo assim um processo de mediação e negociação que são a base para um PE bem-sucedido.

No decorrer da ação a mestranda contactou com diferentes instrumentos de pilotagem - quadro das presenças, quadro das regras, e quadro de aniversários – sendo que, esse contacto ocorreu de diversas formas. Fundamentando, a respeito do quadro de aniversários a mestranda quando iniciou a sua prática educativa este já estava inserido num dos placares da sala, contudo a estudante salienta a importância deste na organização e planificação dos acontecimentos diários e semanais, uma vez que as crianças já tinham a percepção que no dia em que a criança x festeja-se o seu aniversário a rotina era diferente. No que concerne ao quadro das presenças, este foi construído pela educadora e pelo grupo na primeira semana de estágio e por isso o contacto que tivemos com este tipo de material partiu muito da observação e não da ação. Por fim o quadro das regras, como já referido anteriormente a sua concretização tornou-se uma surpresa, bem como, uma aprendizagem, uma vez que a mestranda não ponderava que o comportamento do grupo em geral alterasse de forma tão repentina. As estudantes decidiram colocar em prática este instrumento de autorregulação porque desde o primeiro contacto com grupo sentiram que estes precisavam de regras para saber estar numa sala de atividades.

A hora da refeição neste contexto revelou-se um grande desafio, contudo a mestranda com base no modelo de Goldschmied compreendeu que quando uma criança não come deve-se começar por perceber se não come porque tem algum problema médico, ou se simplesmente não come porque não quer. Nestes momentos a formanda tentava sempre manter a calma falando com a criança sobre alguém ou algo que estas demonstrassem interesse.

Como princípio basilar desta prática educativa surge a observação, que “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), ou seja, foi com base neste processo que a mestranda obteve um conhecimento mais aprofundando do grupo, bem como, de cada criança. “Definido o objeto/sujeito a observar, é necessário decidir de imediato como efetuar o seu registo” (idem, p. 88), e por isso, a estagiária ao longo do estágio, teve como instrumentos metodológicos o diário de bordo, e os registos fotográficos. Esta etapa foi para a mestranda a mais significativa ao longo do estágio, na medida em que só através da observação foi possível concretizar com sucesso todas as outras etapas, bem como, entender determinados comportamentos das crianças.

Posteriormente à observação, surge a planificação como ferramenta vital no quotidiano de uma sala de creche, assim como, de pré-escolar. Clark e Yinger “chamavam planificação à determinação dos objetivos a alcançar no tempo do processo de instrução: que conteúdos deveriam ser aprendidos para se saber que materiais deveriam ser preparados e que atividades teriam de ser organizadas, que distribuição do tempo, etc” (Zabalza, 2001, p. 49). Em consonância a mestranda inicialmente ponderava quais as atividades que iam de encontro as necessidades/ interesses do grupo, posteriormente e em conversa com a educadora cooperante traçavam um plano de ação semanal, que tinham como linhas orientadoras as Experiências-chave, no contexto de creche, tal como, as diferentes Áreas de Conteúdo das OCEPE, a respeito do pré-escolar. Como futura profissional, é necessário salientar, a importância da integração curricular das diferentes áreas de conteúdo, para a conceção e desenvolvimento do respetivo currículo referido no Decreto de Lei nº 241/2001.

O processo de avaliação “manifesta-se, assim, social e historicamente, como um conjunto de atos, e práticas, de formas, decerto variadas, mas chegando todas à produção de juízos de valores” (Barbier, 1990, p. 59). Para a mestranda este processo é bastante complexo, contudo e ao longo do estágio a diáde no termino de cada atividade, debatia sobre os objetivos alcançados

com base nas reações do grupo, bem como, os aspetos a melhorar. A avaliação não se baseou apenas na conversa entre par pedagógico, mas também, nas reuniões com a educadora cooperante e supervisora institucional, estes momentos permitiram à mestranda consciencializar-se do seu empenhamento ao longo da prática educativa, apoiando assim a sua aprendizagem profissional.

Em jeito de conclusão, a mestranda termina este longo percurso com a consciência de que “uma das características deste sistema é a valorização do conhecimento no domínio de ensino, assumindo que o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área curricular de docência” (Decreto de Lei nº 43/2007), ou seja, é necessário que enquanto futura profissional de educação a formação da mestranda seja contínua para que desta forma, possa dar resposta as exigências do quotidiano da Educação de Infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 171-198). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Araújo, J., M. & Araújo, A., F. (2007). Maria Montessori: infância, educação e paz. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado Construindo o Futuro* (pp.115-145). Porto Alegre: Artmed.
- Araújo, S. B. (2014). Avaliação da Qualidade em Creche: o bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais. *Nuances*. v.25, n.3, p. 100-115. Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3143>.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Educação em creche: participação e diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Amaral, M^a., J., Moreira, M^a., A., & Ribeiro., D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 89-123). Porto: Porto Editora.
- Barbosa, S., & Ferreira, E. (2011). A marca de excelência: os processos educativos e relacionais na qualidade em educação. In Atas do XI, *Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 351-356). Instituto Politécnico da Guarda. Disponível em dehttp://www.ipg.pt/11congresso-spce/atas_SPCE2011_volume4.pdf.
- Barbier, J. (1990). *A Avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.

- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Brochura Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Boiko, V., & Zamberlan, M. (2001). *A perspectiva sócioconstrutivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola*. *Psicologia em Estudo*, p. 51-58. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1999). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática.
- Costa, J. A. & Sampaio e Melo, A. (1999). *Dicionário da Língua Portuguesa* (8ª. ed). Porto: Porto Editora.
- Christensen, S. & Rosen, A. (2010). *Tackling Program Quality*. ReSource Spring. 5-9.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Plural Editores.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação - o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Edwards, E., Gandini L. & Forman, G. (2016). Aspetos Gerais. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Vols.1), *As cem linguagens da criança: a abordagem de reggio emilia na educação da primeira infância* (pp. 23-37). Porto Alegre: Penso.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*, (3ªed). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Ferreira, M., S. & Santos, M., R. (2007). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*, (4ªed). Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (2014). *O Aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fochi, P., Cavalheiro, C. & Drechsler, C. (2016). Contribuições de Emmi Pikler para a educação de bebês nos contextos brasileiros. In, V. A. Cancian, S. F. S. Gallina, & N. Weschenfelder, *Pedagogias das Infâncias, crianças e*

- docências na Educação Infantil* (pp. 297-307). Brasil: Editora e Gráfica Caxias.
- Formosinho, J. & Araújo, J., M. (2007). Anônimo do século XX: A construção da pedagogia burocrática. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado Construindo o Futuro* (pp.197-219). Porto Alegre: Artmed.
- Gâmbôa, R. (2011). II. Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In R. Gâmbôa (org.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto: Porto Editora.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3: O atendimento em creche*. São Paulo: Artmed Editora.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A criança em acção* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. (2016). O que podemos aprender com Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Vols.1), *As cem linguagens da criança: a abordagem de reggio emilia na educação da primeira infância* (pp. 37-57). Porto Alegre: Penso.
- Kishimoto, T., M. (2007). Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado Construindo o Futuro* (pp.249-277). Porto Alegre: Artmed.
- Lalanda, Mª., C. & Abrantes, Mª., M. (1996). O conceito de reflexão em J.Dewey. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 41-63). Porto: Porto Editora.

- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.) (3ª.ed), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 93-123). Porto: Porto Editora.
- Lopes, N. (2011). *Isabel Alarcão fala sobre formação docente e a escola reflexiva*. Gestão Escolar. Disponível em <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/490/isabel-alarcao-fala-sobre-formacao-docente-e-a-escola-reflexiva>.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Moyles, J., R. (2002). *Só brincar?: O papel do Brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.) (3ªed), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992a). A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In A. Nóvoa, & T. Popkewitz, *Reformas Educativas e Formação de Professores* (pp. 57-70). Lisboa: Educa Professores.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Apresentação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado Construindo o Futuro* (pp.VII-13). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado Construindo o Futuro* (pp.13-37). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A Perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-

- Formosinho (org.) (3ª.ed), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.25-61). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M., H. & Vasconcelos, T. (2010). Os portfolios reflexivos na prática pedagógica: implicações da participação do professor cooperante. Da investigação às práticas- Estudos de Natureza Educacional. v.X, n.1, p. 127-152. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/486/1/Os%20portfólios%20reflexivos%20na%20prática%20pedagógica.pdf>.
- Oers. B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. Redescobrir Vygotsky. Destacável da Revista NOESIS, 77, 15-17. Disponível em <http://docslide.com.br/documents/redescobrir-vygotsky.html>.
- Papaila, D., E., Olds, S., W., & Feldman, R., D. (2004). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições ASA.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado Construindo o Futuro* (pp.219-249). Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In I. Alarcão (Coord.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/787-aeducacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>.
- Popekwitz, T., & Perreyra, M. (1992). Práticas de reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática. In A. Nóvoa, & T. Popkewitz, *Reformas Educativas e Formação de Professores* (pp. 11-42). Lisboa: Educa: Professores.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (4ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão, *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 87-95). Porto: Porto Editora.
- Rinaldi, C. (2016). O currículo emergente e o construtivismo social. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Vols.1), *As cem linguagens da criança: a abordagem de reggio emilia na educação da primeira infância* (pp. 107-116). Porto Alegre: Penso.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (OCEPE). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. (F. Agarez, Trad.) Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Edições Colibri: Instituto Politécnico e Lisboa.
- Viana, F. L., Cruz, J., & Cadime, I. (2014). «Ler» antes de ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita?. In F. L. Viana, & I. Ribeiro, *Falar, ler e escrever: Propostas integradoras para jardim de infância* (pp. 6-23). Carnaxide: Santillana. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/31540/1/Falar%20ler%20e%20escrever%20%20Cap%203.pdf>.
- Vieira, F. & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado Construindo o Futuro* (pp.197-219). Porto Alegre: Artmed.
- Weisz, T. (2002). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Zabalza, M., A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Edições ASA.

DOCUMENTOS LEGAIS E REGULADORES

Decreto de Lei n.º 4/97 de 10 de fevereiro – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República n.º 34 – I Série A. Lisboa: ME.

Decreto de Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro - Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 38 – I Série A. Lisboa: ME.

Decreto de Lei n.º 46/1996 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237 – I Série A. Lisboa: ME.

Decreto de Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. Diário da República n.º 128 – Série I. Assembleia da República, Lisboa. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Decreto de Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto: Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Diário da República n.º 201-I Série A. Lisboa: ME.

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

Projeto Pedagógico (2016). Porto.

Projeto Pedagógico (2017). Porto.

NM