

Ana Luísa Queirós Oliveira

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

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 20**13**

# MM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 2013

Ana Luísa Queirós Oliveira

## **Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar**

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

Orientação

*Prof.<sup>a</sup> Doutora Sara Barros Araújo*

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 20**13**

## AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que de certo modo caminharam comigo, me acompanharam em todos os trilhos e em todas as adversidades desta caminhada, fazendo-me erguer e tornar-me mais forte em cada uma delas, é com enorme gratidão que expresso o meu agradecimento por tudo o que são e fizeram por mim, para que conseguisse atingir todos os meus fins, tornando o meu sonho possível.

Aos meus pais, Nazaré e Eduardo, pelo vosso acompanhamento e ajuda mesmo via telefone, pelos anos que não estivemos juntos, mesmo com apenas 40 km a separar-nos. Ainda assim pela paciência despendida e por continuarem a acreditar em mim, a cada dia.

Aos meus irmãos, Eduardo e Diogo, companheiros de todas as horas e por todas as palavras de conforto nos meus momentos de refúgio.

À minha avó, Luísa, por ter estado comigo durante estes quatro anos. Foi sem dúvida mãe e pai nos momentos mais difíceis.

Ao meu namorado, André, por todas as palavras de conforto e incentivo e por não me deixar baixar os braços, dando-me força a cada dia que ia passando.

À minha orientadora e supervisora institucional, Doutora Sara Araújo, pelo pilar que foi para mim, pela troca conjunta de conhecimentos e partilha de ideias e pela forte disponibilidade em atender todas as minhas dúvidas.

Às educadoras cooperantes, Ana Silva e Fátima Silva, pela partilha, pela confiança, pela entejuda, pelas palavras sinceras na hora certa e por acreditarem em mim.

Às crianças das salas onde tive oportunidade de estagiar, que me acolheram desde o primeiro dia e com quem aprendi diariamente, proporcionando-me experiências especiais e enriquecedoras ao longo de todo o tempo.

Ao meu par de formação e melhor amiga Filipa Magalhães, que esteve sempre do meu lado, ao longo de todo o meu percurso académico. Pelos sorrisos, pelas lágrimas, pela dedicação, pelo companheirismo, pelas horas de diálogo e pelas mensagens diárias.

Às minhas amigas, não de sempre mas para sempre, Castro, Su, Tixa, Tânia e Filó que de uma maneira ou de outra me acompanharam fielmente em cada passo e em cada meta alcançada.

A todos os docentes que me acompanharam e me fizeram acreditar que era possível, orientando-me ao querer saber mais e melhor sobre a Educação de Infância.

A todos vocês, o meu sincero Obrigada!



## RESUMO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar apresenta-se este relatório, onde se realiza uma abordagem reflexiva acerca da ação educativa praticada no contexto de educação em creche e educação pré-escolar. Assim, esta perspectiva a utilização de quadros teóricos e práticas educativas participativas e democráticas, que envolveram os diferentes intervenientes do processo educativo, e acima de tudo onde as vozes das crianças foram escutadas.

Desta forma, adotando o paradigma construtivista e apoiando-se em várias perspetivas pedagógicas, tanto em creche como em educação pré-escolar, o relatório de estágio apresenta como principal objetivo a comunicação sobre a prática profissional levada a cabo pela mestranda. É, também, no presente relatório que, à mestranda, lhe é dada a possibilidade de expressar as suas aprendizagens ao longo do último período letivo, bem como refletir acerca das mesmas e do modo como influenciaram a sua prática profissional, podendo-se concluir que este lhe permitiu desenvolver competências profissionais, potenciando a evolução enquanto pessoa e enquanto futura profissional em educação de infância.

Tomando as aprendizagens realizadas em consideração, é possível afirmar que um educador de infância, de modo a intervir de forma fundamentada, deve considerar as características do seu grupo, agindo em conformidade sobre as necessidades e interesses das crianças. Para que tal aconteça, importa que mantenha um olhar atento, observe diretamente e se questione sobre a realidade, construindo hipóteses explicativas. Deste modo, torna-se fulcral avaliar conseqüente e progressivamente a sua ação, de modo a adaptar e permitir uma flexibilização na tomada de opções em prol do grupo.

Palavras-chave: criança, educador de infância, educação de infância, competências profissionais.



## **ABSTRACT**

Within the “Educação Pré-Escolar” master’s degree, we present this report, where a reflexive approach on the educational action being practiced inside the context of kindergarten education as well as “preschooling” education is scrutinized. Being so, this report outlooks the use of theory boards and democratic participatory educational practices, that have involved the different stakeholders of the educational process, and above all, the children’s voices have been heard.

This way, by adopting the constructivist pattern and relying on multiple educational perspectives, as much in kindergarten as well as in preschool, the internship report presents as a main goal the communication of the graduate student on the professional practice. It is also, in the present report that, the graduate student is given the opportunity to express her learned skills over the last academic year, as well as meditating about those said skills and how they have influenced her professional practice, when we can conclude that this has allowed her to develop other new professional skills, enhancing her evolution as a person, and also as a future professional kindergarten teacher.

Taking all the achieved learning into account, it is possible to state that a kindergarten teacher, in order to justifiably intervene, must take into account their groups characteristics, and act accordingly to the needs and interests of the children. In order for that to happen, it is important to keep a keen eye, observe directly and make questions about the reality, by building explanatory hypotheses. This way, it is a “must” to evaluate constantly and gradually their actions, so we can adopt and allow some flexibility on the making of choices for the group.

Keywords: children; kindergarten teacher; childhood education; professional skills.



# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL</b> .....	3
1.1. Aprendizagem ativa: construção de conhecimento pela criança .....	4
1.2. Desenvolvimento de competências em processos centrais do desempenho do educador .....	6
1.3. Perspetivas pedagógicas para a educação de infância .....	9
1.4. A centralidade do ambiente educativo .....	13
<b>2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS INSTITUIÇÕES DE ESTÁGIO</b> .....	17
<b>3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO</b> .....	23
<b>4. REFLEXÃO FINAL</b> .....	45
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	47
<b>ANEXOS TIPO A</b> .....	51

# ÍNDICE DE ANEXOS

## **ANEXOS TIPO A:**

A1: Planificações com feedback

A2: Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada

A3: Narrativa com feedback

## **ANEXOS TIPO B:**

B1: Organograma do Infantário Monfortinhos de Real

B2: Planificações Semanais

B3: Registos Fotográficos

B3.1: Mural da Família

B3.2: Sala antes das alterações

B3.3: Sala depois das alterações

B3.4: Desenhos elaborados "antes" e "depois"

B3.5: Pontes que a mãe do J trouxe para o grupo construir

B3.6: Pontes elaboradas com materiais de desperdício

B3.7: Mapa Concetual

B3.8 – B3.10: Exposição

B3.11: Como surgiu o projeto

B3.12 – B3.14: A voz das crianças

B4: Envolvimento dos Pais e Comunidade - Opiniões sobre o projeto das pontes

B5: Seminário realizado em Viana do Castelo sobre o “Cesto de Tesouros”

B6: Narrativas Reflexivas Individuais

# INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, parte integrante do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi proposta a realização de um relatório baseado no estágio realizado em duas instituições, o Infantário Monfortinhos de Real, em que a díade realizou estágio em creche, e no Jardim-de-Infância Aurélia de Sousa, onde o par pedagógico entrevistou numa sala heterogénea de educação pré-escolar.

O referido mestrado tem como intenção formativa promover a construção do saber profissional docente para a Educação Pré-Escolar, pretendendo-se assim que a mestranda, mobilize os saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares, à luz de perspetivas adequadas, que fomentem o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem; saiba pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da ação pedagógica; construa uma atitude profissional reflexiva e investigadora, facilitadora da tomada de decisões em contextos de incerteza e complexidade da prática docente, pelo exercício sistemático da reflexão sobre, na e para a ação; co-construa saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação, junto da comunidade educativa e outros públicos; problematize as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida (Ribeiro & Araújo, 2012).

Por forma a facilitar e guiar a leitura do relatório, este encontra-se organizado em quatro capítulos fundamentais. Numa primeira fase é apresentado o enquadramento teórico e legal, construído e baseado em perspetivas que sustentam a prática levada a cabo pela mestranda, possibilitando-lhe refletir sobre os dois contextos nos quais esteve inserida, creche e pré-escolar. Posteriormente, o segundo capítulo incide sobre a caracterização das instituições onde a formanda desenvolveu o seu estágio profissionalizante, assim como se encontra uma breve caracterização do ambiente educativo. Respeitante ao terceiro capítulo, este expõe uma descrição e consequente análise sobre todo o processo formativo e evolutivo da mestranda. Por fim, está patente a reflexão final acerca de todo o processo evolutivo da formanda, onde esta refletiu sobre a sua ação pedagógica e o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Além disso, é de destacar a reflexão sobre o trabalho realizado em díade e todas as vantagens que este propiciou.



# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

De modo a apoiar todas as opções educativas considerou-se relevante elaborar um capítulo teórico e legal que incluísse tudo aquilo em que a mestranda acredita e defende, incidindo sobre referenciais de excelência, relevantes e de qualidade para a ação pedagógica na Educação de Infância. Estes demonstraram-se um pilar bastante importante ao longo da formação, contribuindo para a criação de alicerces que sustentaram as decisões tomadas, bem como para o desenvolvimento do processo de competências profissionais.

No ano de 2011, depois de ter sido publicada em Diário da República uma recomendação a respeito da “Educação dos 0 aos 3 anos” sobre alguns aspetos a considerar, assistiu-se a mais um grande passo ligado à importância da creche no desenvolvimento da criança. Pelas palavras de Gabriela Portugal, citada pela Conselheira Teresa Vasconcelos, pode-se afirmar que a educação é um meio de criar “ambientes imbuídos de amor e autoestima, segurança emocional e que permitam um sentimento de controlo, facilitadores do desenvolvimento emocional e cognitivo dos mais pequenos” (Portugal, 2009, op. cit. Recomendação nº3/2011, de 21 de abril, p. 18031). Por isso, torna-se evidente realçar a importância de que a educação começa no nascimento, ou seja, “o Ministério da Educação devia considerar a importância de investir na faixa etária dos 0 aos 3 anos” (Recomendação nº3/2011, de 21 de abril, p. 18026) e não apenas em idade pré-escolar, a partir dos 3 anos de idade, pois a educação de infância abrange as crianças dos 0 aos 6 anos.

É necessário compreender, por parte de todos os elementos do sistema educativo, que a conceção de creche não se limita aos cuidados básicos, mas sim, a uma simbiose de educação e cuidados, promovendo experiências na vida da criança, desenvolvendo e facilitando a sua aprendizagem através das interações com o mundo físico e social, pois as crianças mais novas têm o “desejo natural de aprender ativamente” (Post & Hohmann, 2007, p. 22), agindo e aprendendo através da interação direta com os materiais que se encontram ao seu alcance (Post & Hohmann, 2007).

Deste modo, a creche revela-se uma ponte para a integração e adaptação da criança aquando da sua entrada na educação pré-escolar. A educação pré-escolar apresenta-se como a base da educação formal das crianças, sendo uma etapa privilegiada para a emergência de novas aprendizagens e conhecimentos. Este desenvolvimento requer o apoio de adultos competentes que estimulem a criança e que lhe proporcionem situações de aprendizagens significativas. Todavia, não pode ser colocado de parte o papel ativo e primordial da criança na construção do seu próprio crescimento (Hohmann & Weikart, 2009). Além disso, a aprendizagem não se faz a partir do zero, pois a criança já construiu significados que servem de base à construção de novas aprendizagens. Desta forma, os conhecimentos prévios da criança devem ser valorizados e respeitados, contribuindo para o seu

desenvolvimento e, simultaneamente, gerando a partilha dos mesmos com o restante grupo, permitindo que as crianças aprendam e vivenciem diferentes experiências com os seus pares.

### 1.1. APRENDIZAGEM ATIVA: CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO PELA CRIANÇA

O primeiro foco de atenção aponta para o paradigma do construtivismo. Este caracteriza-se pela aprendizagem ativa da criança, na medida em que esta é “capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando diretamente com pessoas, materiais e ideias” (Brickman & Taylor, 1991, pp. 3-4), e reconhecendo o adulto como um apoio a todo este processo de aprendizagem. Considerando que desta perspetiva não se extrai um “livro de receitas para ensinar” (Fosnot, 2007, p. 52), importa refletir sobre a aprendizagem enquanto desenvolvimento, referindo que “nada está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado” (Becker, 2001, op. cit. Maia, 2008, p. 20), definindo-se, então, pelas experiências realizadas, pelas questões levantadas, bem como pelas hipóteses a considerar (Fosnot, 2007). Tudo isto se mostra determinante, visto que, segundo Maia (2008), o importante não é o produto final mas sim todo o processo de condução de uma aprendizagem significativa, respeitando a “relação entre a ação e o pensamento” (p. 17).

Deste modo, torna-se essencial refletir sobre o conceito de educação, que para Wenger (1998) é um “processo para toda a vida” (op. cit. Maia, 2008, p. 9) mas que se vai formando ao longo da vida. Este constitui-se, então, como um processo contínuo, dinâmico, intencional e inclusivo, salientando a importância do papel da criança, enquanto ser ativo e central no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, todo o processo educativo é definido tendo em conta a criança, que é vista “como competente e como sujeito de direitos” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 24). Partindo então para a Educação Pré-Escolar é pertinente situar este conceito, pois segundo prevê a legislação portuguesa, esta apenas se aplica a partir dos três anos. Assim, segundo o artigo da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a “educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica” (Artigo 2º, Lei n.º5/1997, de 10 de fevereiro, p. 670). Deste modo, como pudemos verificar existe uma ausência de atenção perante a creche, sendo esta uma etapa importante e eficaz no desenvolvimento das competências e potencialidades das crianças. Por todos estes motivos deve existir um ajustamento das competências a cada faixa etária.

Relativamente ao educador de infância, este é visto como o apoio chave no desenvolvimento e aprendizagem da criança, permitindo-lhe explorar e descobrir por si mesmo todas as oportunidades que o contexto envolvente lhe oferece. Assim sendo, os adultos “não são só ativos e participantes,

mas igualmente observadores e reflexivos; sendo observadores-participantes conscientes” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 27), na medida em que ao interagir e ao observar todas as ações das crianças, tornam-se capazes de atuar consoante os interesses e as capacidades destas, bem como sobre as necessidades de desenvolvimento de cada uma. O papel do educador consiste “basicamente em despertar a curiosidade da criança e estimular-lhe o espírito de investigação” (Piaget, 1976, op. cit. Hohmann & Weikart, 2009, p. 32). Seguindo esta linha de pensamento, considera-se que a aprendizagem só será eficaz se partir da criança, “primeiro agente do seu desenvolvimento, dos seus interesses” (Mendonça, 1997, p. 31), pois só assim se poderão constituir aprendizagens significativas.

Neste sentido, os elementos fundamentais do processo educativo são as crianças, assim como as suas experiências sociais, pois a aprendizagem desenvolve-se através da partilha e troca de ideias entre as crianças e os adultos (Oliveira-Formosinho, 2013). A criança é, assim, “possuidora de uma voz própria que deverá ser seriamente tida em conta” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 16), e é através da negociação e do diálogo que estabelece o conhecimento e a aprendizagem (Bruner, 1986, op. cit. Vasconcelos, 1997). Em jeito de conclusão, a mestrandia gostaria de realçar que, enquanto futura educadora, é importante cultivar sempre a responsabilidade na interação, na medida em que o educador deve encorajar e permitir à criança participar e ter controlo sobre a sua aprendizagem”, isto é, tornando possível o “processo de negociação e troca entre adulto-criança” (Bertram & Pascal, 2009, p. 51).

Citando uma afirmação de Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), na base do conceito de criança está a “compreensão da criança como ativa e com iniciativa, em Dewey; como interativa e construtora de conhecimento, em Piaget e no modelo HighScope; como cooperativa, em Freinet e no Movimento da Escola Moderna; como criativa e investigadora, em Malaguzzi” (p. 17). É, então, um ser com “competência para compreender, refletir, dar respostas válidas e participar na vida social” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, op. cit. Oliveira-Formosinho, 2008, p. 18).

Neste sentido, é importante que o educador identifique a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), atue na mesma e crie novas zonas de desenvolvimento. Depois de verificar as áreas a que as crianças têm mais dificuldade, apoia-as nessa etapa, ajudando-as a “atingir níveis de domínio e desempenho que, por si só ou sem ajuda, lhes seriam mais difíceis ou impossíveis” (Vasconcelos, 1997, p. 35) de realizar. Além disso, Vygotsky (1986) defende que aquilo que a criança consegue fazer hoje com ajuda, vai ser capaz de o fazer mais tarde sozinha (op. cit. Vasconcelos, 1997). Logo, as crianças precisam dos adultos, ou até mesmo de uma criança mais competente, para “irem criando zonas de desenvolvimento próximo à medida que se desenvolvem e aprendem” (Spodek, 2010, p. 39). A acrescentar a isto, é relevante considerar aquilo a que Wood e Bruner (1976) designaram de scaffolding, pois é importante que o adulto, como ser experiente que é, “coloque andaimes” (op. cit.

Vasconcelos, 1997, p. 37), de modo a apoiar as tentativas da criança para adquirir mais competências, não descurando, no entanto, a colocação de desafios que a façam avançar no seu desenvolvimento” (Vygotsky, 1956, op. cit. Rogoff & Wertsch, 1984, in Vasconcelos, 1997).

Por outro lado, fazendo uma retrospectiva ao que foi mencionado anteriormente, é importante evidenciar o contraste que existe entre duas pedagogias, a transmissiva e participativa. Considerando que a prática observada e efetuada pela mestranda se situa numa pedagogia participativa, é essencial debruçarmo-nos sobre ela. Havendo, portanto, uma diferença notória, a criança aqui é vista como vital no processo ensino-aprendizagem e é “entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 30). Os centros de educação de infância são vistos como espaços democráticos, promovendo a igualdade, incluindo as diversidades, incentivando a participação das crianças e dos adultos e assegurando a responsabilidade social pelas crianças e família. Tudo isto, envolvido numa cultura global em que, para Bruner (s.d.), o desenvolvimento cognitivo será tanto mais rápido quanto melhor for o acesso da pessoa a um meio cultural rico e estimulante (op. cit. Marques, s.d.). Assim, a exploração, a descoberta e a investigação por parte das crianças são meios fundamentais na criação de significado durante o processo educativo (Oliveira-Formosinho, 2007).

## 1.2. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM PROCESSOS CENTRAIS DO DESEMPENHO DO EDUCADOR

Tendo em conta o Decreto-Lei nº 240/2001, que define o perfil geral de desempenho profissional, cabe ao educador de infância recorrer aos conhecimentos próprios da sua profissão, aliados à investigação e à reflexão, tendo em conta todas as diretrizes institucionais para as quais dá o seu contributo ativo (Anexo II, 2a), assim como também é responsável por “conceber e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei nº 241/2001, Anexo nº1, II-1, p. 5572).

Do ponto de vista do processo de desenvolvimento de competências profissionais, toda a prática pedagógica levada a cabo pela mestranda, baseou-se no processo investigação-ação. Seguindo umas das frases mais mencionadas por John Elliott (1991) sobre este assunto, podemos defini-lo como “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p. 69, op. cit. Máximo-Esteves, 2008, p. 18), associando-se, desta forma a efeitos ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional. Neste sentido, o educador deve ser investigador ativo, deve procurar compreender as crianças e tudo que esteja intimamente relacionado com estas. Posto isto, apraz referir que Cochram-Smith e Lytle (s.d.), citadas por Alarcão (2001) defendem que um

professor-investigador deve ser capaz de se organizar para, perante um problema, se questionar intencional e sistematicamente, de modo a compreendê-lo e, posteriormente, solucioná-lo. Só assim conseguirá atingir a plenitude da sua ação pedagógica. Efetivamente, a investigação torna-se fulcral na formação dos educadores de infância, sendo basilar o questionamento sobre as práticas a ter em conta num grupo de crianças, revelando, assim, uma atitude de compreensão de si mesmo, do outro e do que o circunda (Alarcão, 1996).

Por tudo isto, torna-se fulcral citar uma afirmação de Oliveira-Formosinho (2013), pois o que se ambiciona é que a teoria inspire as práticas e não que estabeleça as práticas. Pretende-se uma prática suportada pela teoria e não uma prática resultante diretamente da teoria. A prática educa o educador a gerir a teoria, pois a teoria pode ser recomendável, mas só no momento de ação é que se pode verificar se esta é possível de concretizar, dependendo do grupo.

Associado a esta ideia, encontra-se o educador como aquele que deve, por excelência, ser capaz de desenvolver processos que auxiliam toda a ação educativa. São eles os processos de observação, planificação e reflexão/avaliação.

Segundo Estrela (1994), o processo de observação requer uma pesquisa sobre aquilo que se pretende conhecer. Assim que nos deparamos com um grupo é importante recolhermos informações, de modo a favorecer a nossa intencionalidade pedagógica. Deve-se, portanto, dar ênfase às particularidades, interesses e necessidades de cada criança e do grupo em geral, bem como recolher informações sobre o ambiente educativo. Deste modo, considerando que essa intervenção deva ser fundamentada, o profissional de educação, neste caso o educador de infância, terá de saber “observar para problematizar, intervir e avaliar” (p.26). Considerando, também, a perspetiva de Trindade (2007), observar é muito mais do que olhar e visualizar alguma coisa. Este ato implica realizar uma visão focalizada, intencional e armada pela teoria.

Interligado com este processo encontra-se o processo de planificação, que se define como uma previsão do processo a tomar que deverá concretizar-se numa estratégia de ação que inclui as “tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (Zabalza, 2003, p. 48). Assim, deve ser tido em consideração que este instrumento pedagógico é um processo dinâmico que permite estabelecer prioridades e não se apresenta segundo caráter definitivo, visto que pode e deve ser adaptado caso seja necessário (Diogo, 2010). Além disso, é fundamental que haja uma seleção de diferentes estratégias adequadas ao desenvolvimento das crianças com vista à elaboração de várias oportunidades pedagógicas para que a grande parte das crianças se sintam envolvidas perante as suas características e interesses (Tomlinson, 2008), facilitando, assim, a autonomia. Ou seja, é dado “espaço para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 48), a fim de definir as suas intenções e as dos outros (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Desta forma, a criança co-planifica com o

educador, sendo que este é o responsável, na medida em que escuta e integra a criança, o seu conhecimento e os seus interesses (Hohmann & Weikart, 2009).

Associado aos processos de observação e planificação surge o processo de reflexão. Um profissional de educação, segundo o Decreto-Lei nº240/2011 de 30 de agosto, deve refletir “sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional” (Anexo V , 2a). Através da reflexão encontra os alicerces do planeamento, colmatando possíveis falhas cometidas e identificando quais as necessidades específicas do grupo e de cada uma das crianças. Deste modo, o pensamento reflexivo “baseia-se na vontade, no pensamento e em atitudes de questionamento e curiosidade” (Alarcão, 1996, p. 175).

Deste processo surge a avaliação, centrando-se como um marco fundamental no processo educativo, uma vez que é um elemento integrante e regulador. Assim, deve-se considerar que mais importante do que recordar o que foi feito na ação é entender o porquê, o para que é que foi feito, percebendo então se proporcionou alguma aprendizagem significativa ao grupo. Partindo dos efeitos sobre o que o educador vai observando, as áreas e domínios de conteúdo, bem como as experiências-chave, descritas mais adiante, possibilitam uma perceção sobre a progressão das aprendizagens de cada criança.

As OCEPE apresentam as áreas e domínios de conteúdo que permitem uma categorização das abordagens, de forma a esquematizar todas as especificidades a trabalhar. Estas dividem-se em três: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo. Sintetizando, a primeira área de conteúdo é considerada transversal, dado que todas as componentes curriculares devem contribuir e incutir nas crianças princípios e valores, “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997, p. 51). A segunda envolve vários domínios, como a expressões plástica, motora, dramática e musical, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, bem como o domínio da matemática (Ministério da Educação, 1997). Ou seja, engloba as “aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico e determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 56). Por último, a área de conhecimento do mundo está intimamente relacionada com a curiosidade natural que as crianças têm por explorar e saber coisas novas, proporcionando-lhes “ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (Ministério da Educação, 1997, p. 79).

### 1.3. PERSPETIVAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

As perspetivas pedagógicas caracterizam-se por “combinar os fundamentos e a ação, a teoria e a prática” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 16), pois “incorporam uma visão integradora dos fins de educação e das fontes do currículo, dos objetivos [...], dos métodos e da organização do espaço e tempo escolares” (Formosinho, 2007, p. 11). Assim, as mais abordadas e estudadas em Portugal são o modelo HighScope, a abordagem Reggio Emilia e o Movimento da Escola Moderna (MEM).

No caso da sala de atividades, o modelo curricular pelo qual a mestranda se guiou foi, primordialmente, o currículo HighScope, estando este inserido na pedagogia participativa. Esta está visível em duas publicações, destinadas à creche e à educação pré-escolar. Assim, o currículo HighScope defende que o desenvolvimento humano ocorre mediante os “termos de estádios sequenciais de pensamento” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 78), e que a sua progressão não é automática, necessita da interação com o ambiente, pois a criança é o centro do processo educativo. Logo, “as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 5). O que se pretende com este modelo é que, com bebés ou com crianças em idade pré-escolar, estes construam uma “compreensão própria do mundo, através do envolvimento ativo com as pessoas, materiais e ideias” (Powell, 1991, op. cit. Post & Hohmann, 2011, p. 1). Ou seja, que lhes seja dada a oportunidade de experimentarem e explorarem ativamente tudo que os envolve, escolhendo, manipulando, praticando e transformando, considerando com isto, que a compreensão e interpretação do mundo por parte das crianças vai-se construindo e modificando de dia para dia, enriquecendo-se em todas as suas interações, seja com outras crianças ou com adultos (Powell, 1991, op. cit. Post & Hohmann, 2011). O adulto deve permitir à criança uma maior iniciativa, autonomia, decisão e ação, servindo, então, de suporte e apoio na criação de oportunidades e de desafios num ambiente educacional estimulante (Hohmann & Weikart, 2009).

Posto isto, importa referir que para guiar a ação do educador em creche existe um “conjunto de linhas orientadoras [...] que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce” (Post & Hohmann, 2007, p. 36), a que chamamos de Experiências-Chave. No que se refere ao sentido de si próprio as crianças constroem uma representação de si mesmas, sendo capazes de influenciar e de dar resposta às ações que vão decorrendo no seu meio envolvente. No que respeita às relações sociais, através das suas interações tomam consciência que “agem e se tratam uns com os outros” (Post & Hohmann, 2007, p. 40). Quanto à representação criativa todas as crianças imitam e brincam ao faz-de-conta, criando uma bagagem de experiências significativas (Post & Hohmann, 2007). No que concerne ao movimento e música, ambos desenvolvem a capacidade de controlar os movimentos, de comunicar através de gestos, linguagem, de manipular objetos, de expandir a consciência sonora e de ritmo (ibidem). Quanto à comunicação e linguagem, a

criança aprende a comunicar e desenvolve capacidades como fazer gestos, produzir sons e falar (ibidem). No que respeita a aprender sobre o mundo físico através da exploração de objetos as crianças exploram objetos de modo a conhecer as suas características e a forma como se comportam (ibidem). A noção precoce de quantidade e número também merece destaque pois “as crianças começam a perceber que objetos e materiais existem separados de si e das suas ações sobre eles” (Post & Hohmann, 2007, p. 48). É de destacar, também, o espaço pois é nele que praticam a sua ação, apropriando-se dele e o tempo que permite à criança aprender “a antecipar acontecimentos imediatos a partir de indícios externos” (Post & Hohmann, 2011, p. 51) dando-lhe, assim, a segurança e estabilidade que necessita.

Embora tenhamos conhecimento que estas experiências-chave servem mais o contexto de creche que o contexto de pré-escolar, também se encontram presentes neste último e devem continuar a ser desenvolvidas na sala do jardim-de-infância. Até porque, representam como que o “nível” de conhecimentos, experiências e aprendizagens em que as crianças se encontram, sendo uma excelente oportunidade para o educador perceber de onde pode partir a sua ação. Posso concluir, que com a educação pré-escolar não se pretende preparar as crianças para a escolaridade obrigatória, mas sim perspectivá-las para uma educação ao longo da vida e para a vida devendo, contudo, ter condições para abordar a etapa seguinte (Ministério da Educação, 1997).

Não obstante a todos estes fatores, o espaço é distribuído por áreas de atividade diferenciadas, e, seguindo uma orientação construtivista, nelas ocorrem diferentes aprendizagens curriculares. Toda a aprendizagem que advém daqui, torna-se um suporte central para o conhecimento sobre o mundo, pois a criança “escolhe, usa e manipula” fazendo dessa experiência uma aprendizagem significativa (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 85). Para tal se verificar torna-se necessário “atender aos ingredientes da aprendizagem ativa: objetos e materiais, manipulação, decisões, linguagem da criança e apoio dos adultos” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 162). Por sua vez, é fundamental que o tempo seja rico em experiências educacionais e interações positivas, tendo por base os contributos tanto do grupo como dos adultos que o acompanham, na medida em que a “rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 224). Para isso, o educador deve adotar uma gestão flexível do tempo, permitindo, assim, à criança apropriar-se dele e organizar os seus acontecimentos, as suas propostas e as suas interações, considerando a sequência temporal. Concluindo, o ambiente educativo proporciona às crianças um cariz “independente, ativo e autónomo” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 88), facilitando assim a cooperação entre todos os intervenientes educativos.

Por norma, numa sala de atividades predomina uma abordagem curricular, ainda que se possa verificar a junção de elementos de outras perspetivas pedagógicas. Assim, tendo como abordagem

pedagógica dominante o HighScope, existem sempre práticas características das restantes que são utilizadas.

A abordagem pedagógica Reggio Emilia, que influenciou a prática da mestranda, integra a metodologia de trabalho de projeto, conhecida por assumir como base da pedagogia um processo intencional, sendo que “este nasce de uma pessoa enfrentando uma situação, perante a qual age de forma deliberada e planeada” (Gambôa, 2011, p. 55). Nesta perspetiva pedagógica existem particularidades que podemos integrar com vista a melhorar a nossa ação. Vejamos como exemplo o que é dito sobre a aprendizagem pela estética. Reggio Emilia dá primazia à dimensão estética, não no sentido de parecer bonito aos olhos dos outros, não se preocupando se foi ou não a criança a fazer, mas sim de permitir à criança que livremente tenha visível no seu espaço as suas criações, os seus projetos e todas as suas documentações, tendo Malaguzzi afirmado que “as [...] paredes falam” (1994, op. cit. Lino, 2013, p. 123), ou seja, retratam tudo que lá se passa.

Outro dos modelos em que a mestranda apoiou a sua prática é conhecido como o Movimento de Escola Moderna (MEM) e também integra a metodologia de trabalho de projeto. Este modelo pedagógico propõe “uma perspetiva sociocêntrica no qual o grupo se constitui como o local desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças” (Folque, 1999, p. 6). De tal modo que, aproveitando a forte relação que tem com a comunidade e os pais, se sintam seguras ao ponto de multiplicar as suas fontes de informação, tendo oportunidade de intervir, procurando e resolvendo os problemas com que se vão defrontando, uma vez que “os educadores do MEM deslocaram a ação pedagógica para a comunicação assente em circuitos de informação e de trocas sistemáticas” entre crianças (Niza, 2013, p. 142).

Chegados a esta etapa, importa ressaltar que os projetos que se desenvolvem em torno da metodologia de trabalho de projeto, segundo a definição de Teresa Vasconcelos, encontram-se divididos em quatro fases. A primeira corresponde à definição do problema; a segunda à planificação e desenvolvimento do trabalho; a terceira fase corresponde à execução; e a quarta fase diz respeito à divulgação/avaliação (2012).

Na primeira fase surge a questão problema ou as questões que se pretendem investigar, onde se efetua uma partilha de saberes acerca dos conhecimentos que as crianças já possuem e aquilo que pretendem conhecer. A segunda fase corresponde ao planeamento da ação, na qual se discutem as formas de pesquisar, os recursos materiais e humanos necessários, tendo em conta os seus objetivos específicos. Na terceira fase inicia-se o processo de execução, procedendo à pesquisa. Nesta fase as crianças elaboram sínteses das informações que conseguiram recolher, discutindo-as e confrontando-as com as ideias prévias. A quarta e última fase corresponde à divulgação dos trabalhos elaborados, resultantes do projeto e a sua avaliação. Daqui surgem novas hipóteses de trabalho, ou nascem, ainda, novos projetos e ideias que podem ser exploradas, posteriormente (Vasconcelos, 2012). Todas

estas fases fazem parte do período de aprendizagem, sendo que aquilo que as crianças aprendem através de um projeto que foi implementado se constitui uma aprendizagem para a vida, feita de uma forma contextualizada e integrada. O educador, bem como a criança, são vistos à semelhança do referido anteriormente, constituindo-se assim como atores fortes da troca e partilha de ideias.

No mesmo espaço educativo pôde-se verificar outra perspetiva pedagógica, a saber: a obra de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson, intitulada “Educação de 0 a 3 anos – O atendimento em Creche” (2006). Nesta, importa destacar alguns dos princípios pelos quais as autoras se regem e que influenciaram as suas teorias e práticas, a saber: importância do jogo, educação e cuidados em creche e importância das relações, entre outros.

Na obra supracitada, podemos encontrar duas abordagens realizadas no terreno intituladas “Cesto de Tesouros” e “Jogo Heurístico”, sendo que a diáde pôde abordar em sala, a atividade de experimentação o “Cesto de Tesouros”.

Esta proposta leva-nos a um mundo em que, “quanto maior for a qualidade das oportunidades para brincar oferecidas às crianças, mais prazerosas serão as experiências, tanto para elas quanto para os adultos” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 25). Assim, no contexto de creche o brincar requer um “ambiente no qual cada aspeto da organização e cada atividade oferecida contribuam para o desenvolvimento e a aprendizagem [de cada] criança” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 26), criando-se ambientes ricos para o plano de ação ser executado. O facto de se encontrarem numa sala de creche variadíssimos brinquedos, não significa que estes sejam os mais aconselháveis para serem explorados e manipulados. Por vezes, é preferível haver menos brinquedos, desde que os que existam reúnam as condições básicas que caracterizam um bom brinquedo, apto para possuir diversas combinações com outros objetos, podendo relacionar-se com momentos do quotidiano de cada criança. Muitas vezes, verifica-se que por mais criativos que sejam não possuem um cariz pedagógico, não constituindo um “significado pessoal para as crianças” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 109). Para que uma atividade destas se concretize com sucesso, é essencial “assegurar-se de que há uma grande variedade e riqueza de experiências a ser oferecidas, dando aos bebés a oportunidade de explorar com as mãos e a boca uma ampla gama de texturas e formatos” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 110). Assim, esta afirmação permite concluir que “Cesto de Tesouros” foi pensado para isso mesmo: para assegurar a riqueza de todas as experiências pois nenhum dos objetos que contém é comprado propositadamente para isso. São objetos que dispomos em nossas casas e, como tal, merecem ser reutilizados de diferentes formas, pela vontade de manipular aquilo que é “novo, atraente e próximo” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 116).

#### 1.4. A CENTRALIDADE DO AMBIENTE EDUCATIVO

Focando um aspecto comum a todos as perspectivas pedagógicas, é de referir a importância do espaço pedagógico, enquanto ambiente de aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2009). Pode dizer-se que este permite a ocorrência de múltiplas atividades, sendo, portanto, um lugar para “ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar, [...] um lugar para os grupos mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas, [...] um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 11). Desta forma, este deve ser organizado por diversas áreas de aprendizagem, permitindo, assim, ações e vivências distintas. O espaço não contém uma estrutura rígida, pelo que não se cinge a um modelo único. É com o desenrolar do tempo que se vai adaptando, reajustando e, possivelmente, alterando a sala de atividades, possibilitando às crianças a exploração de novas situações. Este espaço assume-se como uma estrutura de oportunidades, sendo importante que os materiais estejam organizados de forma lógica, devidamente identificados, para que a criança consiga situar-se e funcionar autonomamente, escolhendo diferentes tipos de atividades. Tendo isto em conta, cabe ao educador estar sempre atento às necessidades do seu grupo e intervir quando necessário (Hohmann & Weikart, 2009).

O tempo pedagógico, outro dos aspetos a considerar e que abrange todos os modelos curriculares, embora com algumas oscilações entre os mesmos, por diferir em certas rotinas, “organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 72) e permite à criança perseguir os seus interesses, realizar escolhas, tomar decisões e resolver os problemas com que se vai deparando (Hohmann & Weikart, 2009).

A rotina diária integra os tempos pedagógicos e os tempos de cuidados e deve ser pensada consoante o grupo em causa. Os tempos pedagógicos vão “do acolhimento, [...], até a um ciclo de pensamento-ação-reflexão, [...] recreio [...]” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 72), momentos de troca e partilha de ideias, e o “tempo de partida” (ibidem). Os tempos de cuidados envolvem a higiene e as rotinas do almoço e do lanche. Esta sequência é importante para a orientação da criança ao longo do dia, para que esta não sinta necessidade de depender inteiramente do adulto, possibilitando-lhe, assim, um progressivo grau de autonomia. Através da rotina diária, em torno da aprendizagem ativa, as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade (Hohmann & Weikart, 2009).

Outro dos princípios orientadores da profissão de um educador de infância passa pelas atividades centradas nas crianças, realizadas a partir da reflexão sobre a observação das ações, interesses, motivações e necessidades da criança, bem como do grupo, sendo “atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (Decreto-Lei nº 241/2001, p. 5573) e que motivem a perceção, descoberta e exploração do seu corpo, dos materiais e do espaço.

Posto isto, através destas informações torna-se possível afirmar que a tomada de decisão relativamente à dinamização do grupo é uma opção pedagógica, constituindo ainda uma estratégia, uma vez que o educador opta por determinada organização consoante o grupo com que trabalha e tendo em conta as dinâmicas a desenvolver.

Na creche, mais do que em educação pré-escolar, o principal não são as atividades propostas, ainda que adequadas, mas sim as rotinas e os tempos de jogo livre. As crianças mais novas não se desenvolvem em ambientes em que sejam realizadas atividades mediadas e conduzidas por um adulto, mas sim em ambientes calorosos e respeitadores das suas necessidades individuais (Portugal, 2000). Desta forma, o educador em creche deve estabelecer “práticas educativas de qualidade, tecendo de uma forma exemplar o “educar” e o “cuidar” das crianças mais novas, respondendo adequadamente à qualidade educativa das rotinas básicas, organizando um ambiente educativo estimulante, com tempo de interação individual ou entre pares e interação em pequenos grupos, e de brincadeira com materiais estimulantes” (Recomendação nº3/2011, de 21 de abril de 2011, p. 18033). Os bebés e as crianças muito pequenas precisam de atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma “relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento; oportunidades para interagirem com outras crianças; liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos” (Portugal, 2000).

Por isso, educar envolve tudo o que já foi referido. Isto implica que o educador se mantenha envolvido, e que trabalhe com e para a criança a fim de despoletar um bom desenvolvimento. Efetivamente, uma “interação educativa de qualidade é sinónimo de uma interação significativa entre dois indivíduos, um dos quais é mais experiente que outro” (Vasconcelos, 1997, p. 19). À medida que a criança vai construindo o seu conhecimento, o educador tem a responsabilidade de a ajudar em todo o processo ensino-aprendizagem. Contudo, não se pode esquecer o contributo da equipa educativa que se assume como ponte basilar entre a articulação, a execução e a união das diferentes vozes (Hargreaves, 1998). Além disso, o trabalho em equipa é também “um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 130).

Neste sentido, verifica-se a existência de outros intervenientes que são, também, bastante significativos no processo educativo, podendo afirmar que existe uma “pluralidade de atores sociais”

(Silva, 2009, p. 19), sendo estes a família e a comunidade. Para tal, é fundamental definir elos entre a cultura escolar (pais, educadores, crianças) e as culturas locais (comunidade e famílias), de modo a desenvolver “formas de participação direta e ativa por parte de todos os implicados” (Silva, 2009, p. 39).

Tanto a família como a escola interferem na educação da criança, o que deve fazer com que as ações de ambas se complementem, proporcionando, assim, uma sequência coordenada. Os pais, sendo os primeiros educadores e responsáveis pelos filhos, têm o dever e o direito de participar no processo educativo, acompanhando o seu filho em todo o seu desenvolvimento.

Nasce deste ponto a necessidade de começar a pensar em instituições cuja equipa educativa (pais, educadores, crianças, comunidade) “se reúnam para traçar as linhas de trabalho formativo que vão desenvolver [...]” (Zabalza, 2001, p. 278), de forma a adequá-lo às características das crianças, situação social, bem como da própria instituição (Zabalza, 2001).



## 2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS INSTITUIÇÕES DE ESTÁGIO

Primeiramente, importa referir que a díade realizou o seu estágio, de 300 horas, em dois contextos educativos: creche e pré-escolar. O primeiro envolveu 135 horas e o seguinte abarcou as restantes.

A primeira instituição que acolheu o par pedagógico foi o Infantário Monfortinhos de Real. Este é um estabelecimento de cariz particular que se encontra em funcionamento desde o ano 2005, englobando as valências de creche e jardim-de-infância. Situa-se no concelho da Maia, nomeadamente na freguesia de Vermoim. Importa referir que se rege pela Lei n.º 9/79 que define a instituição como “aquela cuja criação e funcionamento é da responsabilidade de pessoas singulares” (p. 423).

Considerando o organograma da instituição (cf. Anexo B1), a mestranda pode afirmar que o infantário possui uma diretora institucional, que orienta todo o processo educativo, sendo que as suas decisões são tomadas sempre em função das opiniões da restante equipa educativa, podendo-se verificar, a este nível, uma dinâmica participativa na tomada de decisões. Todas as resoluções são discutidas e deliberadas por toda a equipa em reuniões sistemáticas. Esta encontra-se subdividida entre pessoal docente, não docente e técnicos especializados. Quanto ao primeiro, este é composto por sete educadoras de infância, enquanto o pessoal não docente é constituído por onze elementos, sendo que sete são auxiliares da ação educativa, e os restantes integram o serviço de limpeza, portaria e cozinha. Por último, os técnicos especializados perfazem um total de seis elementos, sendo estes uma psicóloga, uma pediatra, uma terapeuta da fala e três professoras, de Expressão Musical e Expressão Motora, considerando que existem duas professoras de música, uma na creche e outra para as salas de pré-escolar. No entanto, os últimos profissionais mencionados não se encontram permanentemente na instituição.

No que concerne ao espaço, a instituição está dividida em várias superfícies, sendo constituído por dois andares e um espaço exterior. No primeiro piso situam-se as três salas de creche existentes na instituição, uma de 1 ano e duas de 2 anos; uma sala dos 3 anos; três casas de banho e um consultório. Por sua vez, no rés-do-chão encontram-se o escritório, uma sala de arrumos, três casas de banho, uma sala dos 4 anos, uma sala dos 5 anos, o refeitório, uma dispensa e a cozinha. Outro espaço que merece destaque é o espaço exterior. No piso superior existe um parque infantil de apoio à creche, sendo possível aceder a este através de uma porta envidraçada, localizada na sala dos 2 anos A. No piso inferior o acesso ao exterior pode ser feito de diversas formas, uma vez que são

vários os espaços que permitem aceder a este, nomeadamente as salas dos 4 e 5 anos, bem como o refeitório.

Tendo, agora, em consideração a sala onde a mestranda desenvolveu o seu trabalho, sala de 1 ano, é possível afirmar que esta é composta por onze crianças, das quais quatro são do sexo feminino e sete do sexo masculino. Por sua vez, as suas idades encontram-se compreendidas entre os 12 meses e os 24 meses.

No que respeita à organização do espaço pedagógico, este não se encontra dividido em áreas de jogo diferenciadas mas possui um vasto leque de materiais, que permitem o desenvolvimento de atividades plurais. Existem cestos para cada material, livros, jogos de encaixe, caixas de cheiros, bolas, peluches, carros, bonecos, entre outros. Dispõe também de uma piscina de bolas e um armário que tem diversos materiais de jogos e blocos. Para além disso, e inserida no fim do mês de janeiro, destaca-se a inserção da área da casinha, dado o interesse do grupo de crianças. A sala embora seja pequena, o que não permite uma área de movimento alargada, proporciona vivências ricas e diversificadas ao grupo, indo ao encontro das necessidades e interesses sentidos.

Outro dos aspetos a respeitar é a organização do tempo, sendo que este se divide no tempo de acolhimento, lanche da manhã, momentos de jogo livre, atividade proposta pelo adulto, atividades de transição, higiene, almoço, higiene, hora do sono, higiene, lanche da tarde e novamente, momentos de jogo livre. Mais tarde é realizado o prolongamento, após a saída da educadora, ficando as crianças ao cuidado da assistente técnica.

Relativamente ao projeto educativo, este apresenta-se como um documento orientador da prática educativa, e, como tal, o tema emergiu das crianças, nomeando-se de “Livros e Histórias do Mundo”. Paralelamente, o projeto curricular de sala adequa as orientações do projeto educativo da instituição ao contexto da sala, ou seja, às características individuais de cada criança, aos seus interesses, necessidades e dificuldades. O tema do projeto curricular de sala onde a díade esteve inserida denomina-se “Descobrir a sentir”. Tal como o nome indica, vai ao encontro das necessidades das crianças e foi pensado para elas, pois, como sabemos, “as crianças mais novas recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos” e “aprendem através da ação física” (Post & Hohmann, 2007, p. 23).

Outros fatores que em muito influenciam a criança são a presença ativa dos pais, bem como a comunidade. Neste sentido, o contexto educativo estabelece vários elos de parceria com diversas entidades e instituições, a fim de fomentar um leque alargado de interações das crianças com o meio e com a comunidade, promovendo aprendizagens significativas. Assim, considerando que o infantário se localiza numa zona predominantemente rural, é necessário incluir, desta forma, a comunidade circundante. Para além do meio envolvente próximo, é ainda de ressaltar o facto de se sensibilizarem para ações de solidariedade, abraçando campanhas e festas temáticas (magusto, santos

populares, entre outros), a fim de angariar fundos para as instituições, tanto no concelho da Maia como fora deste. Os pais são, também, atores basilares no desenvolvimento da criança, pois acompanham o seu filho desde o nascimento. Estes partilham tudo aquilo que conhecem sobre a criança, de modo a criarem um ambiente apoiante e de continuidade, entre a família e a creche.

A instituição onde foi desenvolvido o segundo momento de estágio profissionalizante, designa-se por Jardim-de-Infância Aurélia de Sousa e localiza-se na Rua de Santos Pousada, freguesia do Bonfim. Foi fundado há 34 anos, abrindo, em 1976, como obra social do Ministério da Educação. Durante os primeiros quatro anos de funcionamento, a instituição promovia a frequência de crianças de toda a comunidade. Contudo, a partir do ano de 1980 destinava-se apenas a receber crianças cujos pais fossem funcionários do Ministério da Educação. Atualmente o Jardim-de-Infância encontra-se sob a tutela do Ministério da Educação, logo é possível a frequência de qualquer criança nesta instituição. O Jardim-de-Infância Aurélia de Sousa integra-se no Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa. É ainda de referir que, apenas este ano, o agrupamento sofreu estas alterações, sendo que o Jardim-de-infância Aurélia de Sousa estava inserido no Agrupamento Augusto Gil.

Ao contrário do Infantário Monfortinhos de Real, onde o projeto educativo é apenas da instituição, o Jardim-de-Infância Aurélia de Sousa rege-se segundo o Projeto Educativo do Agrupamento e os seus princípios baseiam-se na educação integral da criança, através do “Aprender a Ser, Aprender a Fazer e Aprender a Conhecer”. No entanto, para a conceção e elaboração de um Projeto Curricular de Grupo, que expressa as intenções de trabalho da equipa educativa da sala, é necessário conhecer determinados documentos institucionais e legais. Estes instrumentos, fundamentais para sustentarem as opções da equipa, são o Projeto Educativo do Agrupamento, o Projeto Curricular de Jardins de Infância e o Projeto Curricular de Sala. A acrescentar a isto, o regulamento interno foi outro dos instrumentos utilizados durante a prática educativa.

O grupo de crianças da sala é composto por vinte e quatro crianças, divididos em igual número pelo sexo masculino e feminino. As suas idades estão compreendidas entre os 3 e os 6, na medida em que três crianças têm 3 anos, cinco crianças têm 4 anos, doze crianças têm 5 anos e quatro crianças têm 6 anos. Sabe-se igualmente, que treze crianças vão transitar para o primeiro ciclo de escolaridade.

A equipa educativa é composta por pessoal docente, não docente e técnicos especializados. O primeiro é constituído por quatro educadoras de infância, o segundo por nove assistentes técnicas, sendo que se revezam nos serviços de limpeza, telefonista e duas funcionárias da cozinha. Por último, os técnicos especializados são formados por uma educadora de infância reformada que faz serviço de voluntariado e proporciona às crianças atividades lúdicas na área da mediateca, e três professores, de Inglês, Expressão Musical e Expressão Motora, mas apenas as crianças inscritas nas atividades extra-curriculares é que podiam usufruir das mesmas. Contudo, os últimos intervenientes

referidos não fazem parte do pessoal permanente da instituição, sendo que só se deslocam a esta nos dias de atividade correspondentes. O Jardim-de-Infância possui uma coordenadora, a educadora Isabel Necho. Importa, ainda, mencionar o facto de existirem reuniões mensais ou sempre que necessárias entre a coordenadora e as educadoras de infância, a fim de se discutirem assuntos do infantário, organização, dinâmicas e projetos a desenvolver, bem como entre a coordenadora institucional e as auxiliares de ação educativa para discutir questões de organização e apoio a todos os atores.

Relativamente ao espaço institucional, o jardim-de-infância Aurélia de Sousa subdivide-se por dois pisos, o rés-do-chão e o primeiro andar. No rés-do-chão podemos encontrar quatro salas de atividades: duas salas de 3/4 anos, uma sala de 5 anos e uma sala de 3/4/5 anos, sendo que as três primeiras salas mencionadas possuem casa de banho própria. Ainda neste piso, localiza-se o hall de entrada, o gabinete da coordenadora e telefonista, a sala de reuniões, um local de acolhimento, uma casa de banho para adultos e outra para crianças, o refeitório, a cozinha e o espaço exterior. No primeiro andar, localizam-se dois dormitórios, duas salas de atividades, a mediateca, polivalente, dois espaços para arrumos, uma casa de banho para crianças e outra para adultos, a lavandaria, a copa, e, por fim, uma varanda que funciona como espaço exterior para o piso superior.

No que respeita à organização do espaço pedagógico este foi reestruturado, proporcionando ricas oportunidades de desenvolver a capacidade de autonomia das crianças, uma vez que esta gestão foi sendo concretizada de forma flexível e negociada com as crianças, tendo em conta os seus interesses e as suas necessidades de aprendizagem. As áreas de jogo mantiveram-se, embora em sítios distintos. Assim sendo, continuaram a existir a área da casinha, biblioteca, área dos jogos, área da manta, área da expressão plástica. Recentemente foi incluída a área das ciências. Considerando os materiais pedagógicos, estes garantem uma enorme diversidade na sua natureza e funcionalidade, facilidade de acessibilidade, possibilitando a fácil utilização pelas crianças. Tudo isto foi pensando sempre na sua durabilidade, resistência máxima e quantidade, para que estes pudessem ser usufruídos por várias crianças em simultâneo.

Outra particularidade da organização do ambiente educativo é o tempo. Este, possui uma estrutura mais flexível que a creche, atendendo que não é necessário dispensar tanto tempo para cuidados, dado que as crianças são mais autónomas. Como tal, atendendo ao bem-estar das crianças e respeitando o ritmo e os interesses de cada uma, a rotina é ajustada sempre que necessário. De um modo geral, pode-se distribuir os tempos de rotina como: tempo de acolhimento, lanche da manhã, tempo de exterior, atividade proposta pelo adulto, momentos de jogo livre, higiene, almoço, atividade proposta pelo adulto, momentos de jogo livre, higiene e, por fim, lanche da tarde. Após o lanche é efetuado o reforço apenas para as crianças que permanecem na instituição até mais tarde.

Dado que o espaço é um importante meio de aprendizagem, que não se circunscreve apenas à instituição, devendo alargar-se ao exterior, cruzando-se com a comunidade envolvente, é de referir todas as interações existentes com o exterior. Este Jardim-de-infância prima, em todos os processos de ação, pelo envolvimento das famílias e comunidade nos projetos, dinamização de atividades no exterior, entre outros. Como tal, a sala onde a díade se encontra a estagiar já efetuou saídas ao exterior para distribuir flores na primavera, idas ao jardim, teatro e visitas de estudo. Para tal, interage de forma ativa com diferentes instituições como a Câmara Municipal do Porto que disponibiliza transportes, a Biblioteca Almeida Garrett que promove vários projetos, particularmente o de Sophia de Mello Breyner, ou seja, congrega o meio envolvente e apoia-se nele para tornar viáveis as suas intenções. Tal como afirmado anteriormente, os pais têm uma importante função no desenvolvimento dos seus filhos.

Desta forma, pode-se concluir que diferentes interações, em meios diversificados são benéficas e vantajosas para o desenvolvimento integral e integrado da criança, na medida em que diz respeito à criança e vai de encontro a cada uma, consoante os seus ritmos e as suas necessidades.



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

No presente capítulo será apresentada uma descrição e análise sobre todo o processo formativo e evolutivo da mestranda. Como tal, torna-se fulcral realizar uma descrição e posterior análise das aprendizagens profissionais resultantes de toda a prática pedagógica, assim como das atividades e dinâmicas observadas e refletidas. Com isto, é de salientar que toda a prática foi sustentada por quadros teóricos que apoiaram, tanto a mestranda como a díade em todas as opções efetuadas.

Considerando que o processo investigação-ação é basilar para a prática de qualquer educador de infância, crê-se que este é uma estratégia de formação reflexiva, permitindo ao educador regular continuamente toda a sua ação, observando, recolhendo e analisando todas as informações. Este conjunto de etapas revela-se como o ponto de partida para todas as tomadas de decisão no desenrolar da intervenção pedagógica (Azevedo, 2009). A intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas, que se sucedem e fundamentam a sua intencionalidade educativa.

O processo de observação, tal como foi referido no primeiro capítulo, é a base do planeamento e da avaliação, suportando a intencionalidade do processo educativo (Ministério da Educação, 1997). Além disso, permite efetuar uma recolha pormenorizada das capacidades, interesses e necessidades de cada criança e do grupo e recolher as informações sobre o contexto familiar, sobre os espaços e materiais existentes na instituição, a equipa educativa e o meio envolvente (ibidem). Devido ao facto de se ter realizado observação em dois contextos (sala de creche e sala de pré-escolar), pode-se concluir que através deste processo contínuo, se evidencia o “conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Particularmente, o método de registo de observação adotado pela formanda pautou-se por realizar registos diários no seu diário de bordo. Relativamente a este aspeto, foi notória uma evolução, na medida em que a formação ao longo das aulas de Prática Pedagógica Supervisionada, aliada às oportunidades de observação no terreno em contexto de IPP I, II e III permitiram tornar a sua observação mais intencional e mais fundamentada para os diversos acontecimentos na sala de atividades.

A observação apresenta-se como uma etapa essencial na prática pedagógica. Assim, o educador deve estar atento a todas as partilhas realizadas entre as crianças, criança/adulto e adultos, bem como os diálogos. Estes foram objeto de observação, uma vez que a mestranda observou e escutou a forma como estes decorriam. Neste sentido, importa pôr em evidência os diálogos entre os elementos que integram a equipa educativa da sala de atividades, assim como aqueles que foram escutados por parte da formanda, a fim de planificar com maior coerência relativamente aos interesses e necessidades do

grupo. Imbuídas de um espírito de cumplicidade e entreajuda, as educadoras cooperantes e a díade trocaram informações, a fim de “valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que desmotivassem e desinteressassem” as crianças (Ministério da Educação, 1997, p. 92).

O trabalho em tríade enriqueceu bastante as práticas da mestranda, na medida em que esta soube perceber, analisar e combater os entraves com que se ia deparando (Thurler, 1996, op. cit. Perrenoud, 2000). Desta forma, as educadoras cooperantes com que a formada teve o privilégio de colaborar, representaram modelos de ação, pelas suas práticas e pela forma como agiam e reagiam perante os desafios e adversidades do grupo.

Em ambas as salas de atividades, sejam elas homogêneas ou heterogêneas torna-se premente realizar uma observação focada em cada criança e nas suas competências, uma vez que cada criança é distinta nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Na opinião da mestranda a interação com um grupo heterogêneo resultou bastante bem, uma vez que as crianças mais velhas estimulavam as mais novas, fazendo-as crescer. A título de exemplo, as crianças mais novas da sala de pré-escolar manifestaram no quadro de presenças o interesse em começar a utilizar o código escrito, isto é, revelaram conhecimentos de alguns grafemas e, como tal, representavam-nos. Por ver as crianças mais velhas a escrever o seu nome diariamente, as mais novas expressaram a mesma vontade. Por sua vez, em creche não foi tão visível, pois a faixa etária era a mesma e, as crianças embora tivessem determinadas diferenças encontravam-se em patamares desenvolvimentais semelhantes.

A planificação é outra das fases na qual o educador de infância deve estar envolvido. Atendendo ao Decreto-Lei nº 241/2001, a planificação implica que o educador reflita sobre as suas intenções, respeitando o espaço e os materiais, fazendo uma gestão flexível e diversificada do tempo, recorrendo a materiais estimulantes, mantendo assim “condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças” (Anexo nº1, II-2, p. 5573).

Desde o início do estágio foi comunicado a todos os pares de estágio que teriam que realizar planificações semanais (cf. Anexo A1 e B2), a fim de refletir aquilo que tinha sido observado pela equipa da sala. Além disso, as planificações deviam ocorrer de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala, assim como deviam revelar saberes do currículo em creche através dos conteúdos das experiências-chave e em educação pré-escolar através dos conteúdos dos vários domínios do saber apresentados pelas OCEPE.

A díade, num primeiro momento em contexto de creche utilizava as áreas e domínios de conteúdo descritas pelas OCEPE. Só mais tarde, assim que a supervisora institucional lhes disse que o mais adequado seria utilizar as experiências-chave, descritas pelo HighScope, é que o começaram a fazer. Primeiramente sentiram algumas dificuldades, mas à medida que o tempo ia passando, estas foram

sido combatidas e encaradas como uma aprendizagem da díade para futuras planificações no contexto de creche. Em educação pré-escolar não foi sentida esta dificuldade, uma vez que as mestrandas, em anos anteriores já planificavam recorrendo às OCEPE e, como tal, não lhes causou nenhum entrave no procedimento.

Inicialmente, uma das dificuldades prendia-se com o facto de não conseguir realizar uma atenção focada na criança enquanto ser individual, não registando os interesses e as necessidades de cada uma em específico. Mediante esta dificuldade e visto que primeiramente a elaboração da planificação parecia ser um pouco generalista, a educadora cooperante, bem como a supervisora institucional auxiliaram-na nesse processo. Outra das dificuldades apresentadas prendeu-se com a distinção entre objetivos e estratégias, sendo que só experimentou essa barreira como ultrapassada já no fim do primeiro semestre, ao finalizar o estágio em creche. Atendendo a mais um aspeto, a educadora cooperante da creche solicitou que a mestranda realizasse um trabalho autónomo, nomeadamente ao apropriar estratégias aos objetivos que pretendia atingir, de modo a facilitar as reuniões de planificação. Como tal, teria que adequar estratégias, de modo a dar respostas mais eficazes, tornando-se então vantajoso. Esta tarefa foi encarada como uma forma de possibilitar o processo de planificação da ação educativa de forma mais adequada.

A díade tentou sempre planificar tendo em atenção as propostas das crianças e as situações imprevistas, incidindo sobre atividades integradas e integradoras que promovessem a diferenciação pedagógica. Este aspeto foi notório em ambos os contextos de estágio, embora em pré-escolar fosse mais visível, dado que o grupo oscilava entre os três e os seis anos de idade. Em creche, porém, não se sentia tanto esta variação, apesar de existirem crianças que ainda não andavam e falavam, enquanto que outras já o faziam. Como referido, isto verificou-se como uma mais-valia, pois as crianças mais novas aprendem muito através da imitação e, sempre que observam algo novo, muitas das vezes realizado pelas mais velhas, acabam por imitar o processo, constituindo-se assim uma aprendizagem pela ação. Normalmente, as crianças mais velhas são o motor para o desenrolar de novas aprendizagens por parte das mais novas, na medida em que o adulto é o mediador de todo este processo de desenvolvimento. O educador é visto como alguém que apoia o crescimento das crianças e as acompanha em todo o seu processo de construção de conhecimento, possibilitando-lhes a oportunidade de realizarem aprendizagens significativas.

A reflexão foi realizada regularmente pelas equipas da sala, onde eram levantadas questões, discutidas as mesmas e apresentadas hipóteses. Assim, foi praticada sistematicamente a reflexão sobre, na (Shön, 1987, op. cit. Alarcão, 1996) e para a ação (Alarcão, 2003), dado que a mestranda procurou identificar os pontos críticos do seu trabalho, o que apoiou os processos de construção de saberes sobre a prática. Desde logo, todos os elementos se dispuseram a ajudar, revelando-se pessoas fundamentais no processo formativo e evolutivo da mestrandas. Mostrando uma grande abertura de

espírito deixaram a díade à vontade desde os primeiros momentos, podendo afirmar que logo se sentiram adaptadas, de tão aprazível e convidativo que era o ambiente educativo. A colaboração pressupõe articular, executar e unir em diferentes vozes dos elementos da equipa educativa (Hargreaves, 1998), tendo como principal finalidade o desenvolvimento de aprendizagens diferenciadas e com significado. Desta forma, foi proporcionado à formanda articular criticamente os seus pontos de vista, valores e crenças na perspetiva da co-construção do saber profissional, problematizando as questões emergentes.

Falta ainda referir a etapa que corresponde à avaliação, sendo esta o suporte de todo o planeamento, em que qualquer educador de infância deve definir um conjunto de procedimentos de avaliação, coesos e coerentes com a pedagogia que defende e na qual se apoia. Enquanto elemento integrante e regulador da prática educativa, possibilita uma recolha sistemática de informação e deve focar-se tanto na criança como no contexto, procurando documentar as aprendizagens construídas em grupo e/ou individualmente (Parente, 2010). Considerando a idade do grupo e as suas características devem articular-se as diferentes áreas e domínios de conteúdo em pré-escolar e as experiências-chave em creche, vendo a criança como uma pessoa com competências que participa ativamente na construção do conhecimento (ibidem). Escutar as crianças é outro modo de providenciar um contexto rico para avaliar as aprendizagens da criança, pois quando escutamos atribuímos valor ao outro, favorecendo a criação de ligações mais próximas entre os adultos e as crianças e as crianças entre si (ibidem). Deste modo, a avaliação é um processo com “potencial para beneficiar a criança individual e melhorar o projeto educativo” (Hills, 1992, op. cit. Parente, 2010) e torna-se um processo útil se o educador for capaz de utilizar e tomar partido da informação recolhida (Pollard, 2002, op. cit. Parente, 2010).

Efetivamente, o processo de avaliação manifestou-se gradual durante toda a prática, pois a mestranda enquanto elemento ativo, tanto em sala de creche como de pré-escolar, foi convidada a avaliar o seu desempenho, na medida em que foi importante realizar uma avaliação sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada (cf. Anexo A2), bem como uma focalização mais explícita no processo de desenvolvimento de competências profissionais. Tudo isto foi discutido e trabalhado em conjunto com o par pedagógico, educadoras cooperantes e a supervisora institucional, pois a mestranda, inicialmente apoiava o seu discurso nas crianças e naquilo que observava e, mais tarde, começou a ser capaz de refletir também sobre as competências profissionais adquiridas. O processo evolutivo e o seu desempenho na prática pedagógica acabavam por ser um pouco descurados e após as conversas, aquando dos feedbacks das narrativas reflexivas (cf. Anexo A3), a supervisora institucional alertou a formanda para este facto, pedindo para que fizesse um esforço para tornar visível aquilo que aprendeu, onde sentiu dificuldades, em suma, para fazer uma reflexão pessoal sobre todo o seu processo de aprendizagem profissional. Ao finalizar o

estágio em creche e no decorrer do estágio em educação pré-escolar, a mestranda sentiu esta barreira como ultrapassada.

Relativamente ao processo de avaliação das aprendizagens das crianças foi feita uma interpretação através das experiências-chave na valência de creche, e das áreas e domínios de conteúdo no contexto de pré-escolar. A título de exemplo, em creche é possível destacar a proposta “Cesto de Tesouros” ao longo da qual foram várias as experimentações observadas, sendo a avaliação realizada através das experiências-chave, como vai ser possível verificar-se num outro assunto deste capítulo. Em pré-escolar, aquando do projeto das pontes, duas crianças construíram uma ponte com blocos de madeira. Assim, ambos sabiam que esta era bastante grande e, como tal, representaram-na em três dimensões. Através desta atividade em jogo livre em que exploraram “materiais que ocupam um espaço [...] tridimensional, com texturas, dimensões, volumes e formas diferentes” (Ministério da Educação, 1997, p. 63) existiu uma relação com o domínio da matemática.

A nível da interação adulto-criança é possível estabelecer um ciclo de troca mútua, entre o dar e o receber, em que as vozes das crianças são escutadas e constituem-se como os alicerces para uma prática responsiva. Partindo dos seus interesses, pretende-se que as crianças aprendam a aprender, sendo que o educador é o pilar educativo em todo o processo de construção de aprendizagens (Maia, 2008).

O educador, enquanto elemento ativo na vida das crianças, deve promover interações pedagógicas de qualidade, nomeadamente ao nível da sensibilidade, estimulação e autonomia (Bertram & Pascal, 2009). Em ambos os estágios, a mestranda, revelou ser sensível em relação ao grupo e a cada criança em particular, atendendo às suas características, procurando garantir o bem-estar emocional de cada uma. Para além disso, outro nível considerado foi a estimulação, pois em vários momentos a mestranda proporcionou atividades, integrou situações de jogo livre e apoiou as crianças no desenrolar das mesmas. No entanto, existe neste aspeto uma ponte para outro nível, a autonomia. Por vezes, ao estimular podemos estar a quebrar uma certa autonomia na criança, dado que pode não se conseguir conceber um grau de liberdade na criança, na medida em que, às vezes, é o educador o iniciador de qualquer tipo de exploração, experimentação, ao dar opiniões, escolher as atividades e exprimir as suas ideias (Bertram & Pascal, 2009). Desta forma, foi feito um esforço em prol de colmatar esta lacuna, garantindo às crianças a oportunidade de participarem autonomamente na construção do seu conhecimento.

Assim, para além da interação das crianças com o educador, a interação destas com outros adultos, nomeadamente familiares, e outros membros da comunidade constitui-se como um enriquecimento do processo educativo (Ministério da Educação, 1997).

Em ambos os contextos educativos foi dada primazia ao envolvimento das famílias em todo o processo educativo, constituindo-se assim fundamentais em todo o desenrolar da ação. Todavia, o

envolvimento dos pais e de outros parceiros educativos foi-se construindo, tornando-se importante encontrar os meios necessários para promover a participação destes na vida dos seus filhos, beneficiando assim da “conjugação de esforços e da potencialização de recursos da comunidade para a educação das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 23).

Desta forma, é de salientar o envolvimento da família nas experimentações realizadas em ambas as salas de atividades, tanto pela equipa educativa, como pelo par pedagógico. Primeiramente, iremos focar a nossa atenção em creche, na atividade desenvolvida sobre o “mural da família” e a experimentação realizada pela díade, o “Cesto de Tesouros”, proposta de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006).

Importa agora, debruçarmo-nos sobre um dos primeiros momentos que a formanda observou, respeitante ao mural da família (cf. Anexo B3.1). Este permitiu promover a adaptação da criança a um novo contexto. Consequentemente, tornou-se visível um maior envolvimento dos pais em todo o processo podendo estes, deste modo, contribuir para o sucesso da atividade, através de uma presença afetiva e revelando-se como um importante pilar de apoio ao processo de adaptação.

A partir do momento que os pais confiam o seu filho a outra entidade que não eles, estabelecem-se novos pontos de referência, nomeadamente em torno dos pais e do educador, pessoa que naquele período de tempo a acolhe (Portugal, 1998). O objetivo global prende-se com o estabelecimento de um “ambiente caloroso, seguro e interessante para os pais das crianças sentirem confiança” nos educadores (Post & Hohmann, 2007, p. 330).

O Infantário Monfortinhos de Real, local onde a díade realizou a primeira fase do estágio apelava bastante à participação das famílias nas dinâmicas gerais da instituição e até mesmo de sala. Tudo isto foi notório, assim que a educadora ponderou realizar um atividade que envolvesse ambos: as famílias e as crianças. Partindo deste aspeto, a educadora cooperante solicitou aos pais que trouxessem de casa, fotografias dos familiares mais próximos, nomeadamente pais e avós e todos colaboraram ativamente nesta iniciativa.

No entanto, apesar de ter existido um trabalho colaborativo entre os adultos, as crianças em nenhum momento visualizaram tais fotografias e no momento de exploração, a reação não foi a esperada. Tudo isto, gerou uma situação desconfortável no grupo, tornando-se necessário compreender que as crianças, naqueles instantes reagiram, muito provavelmente, a tensões cognitivo-emocionais. Assim, deveria ter existido uma preparação breve com o objetivo de ajudar as crianças a estruturar e a compreender a separação (Portugal, 1998). Como se sabe, “a adaptação à creche é um processo muito mais complexo do que se poderia supor e que durante determinadas fases do desenvolvimento é de esperar o ressurgimento de comportamentos negativos semelhantes aos observados em períodos de adaptação inicial” (Rodríguez & Hignett, s.d, op. cit Portugal, 1998, p. 184). O simples facto de tudo ter surgido como de surpresa, desencadeou alguns problemas. O grupo

acabou por tornar visível o seu desconforto: agarraram-se aos registos fotográficos como se de pessoas se tratassem, ansiando, julga-se, que daquele lado surgissem as suas famílias. A mestranda, durante a atividade, ressentiu um mal-estar e sentiu-se fragilizada perante tal reação do grupo (Portugal, 1998). Por outro lado, manteve um papel vital ao conservar a qualidade das relações, preocupando-se em garantir “um sentimento de bem-estar em todos os envolvidos” (Post & Hohmann, 2007, p. 300).

O facto de ter sido permitido à formanda observar e participar numa atividade deste género, contribuiu para que esta se pudesse aperceber da linha ténue que separa (ou complementa) a teoria da prática. Assim, esta revelou-se uma grande aprendizagem da equipa educativa, na medida em que foi possível verificar que o educador de infância não deve encarar a teoria como regras fixas mas, antes, perceber que a prática o ensina a gerir a teoria. Relativamente à atividade em si, embora esta tenha sido pensada como uma estratégia de transição, torna-se importante perceber como respondem as crianças a este tipo de propostas. Neste caso, dadas as respostas e manifestações do grupo, podemos concluir que numa próxima experimentação de uma atividade similar, esta deverá ser melhor maturada por forma a perceber se as crianças estão realmente preparadas para a realizar.

Seguindo a opinião da educadora cooperante, é importante que as crianças sintam que os pais estão sempre presentes no dia-a-dia dos seus filhos, e que, em nenhum momento, tenham a sensação de que os pais não voltarão e que foram abandonadas. Para que isto não aconteça é importante que haja um processo evolutivo, contínuo e gradual nesta transição, até mesmo para manter um bom elo de ligação entre os pais e os seus educandos. Embora as crianças mais novas adorem visualizar fotografias de si próprias, das suas famílias, dos animais de estimação e da casa, acreditando-se que pode ser um meio facilitador na transição à creche, é preciso atender ao grupo e às suas fragilidades, fazendo prever-se que nem tudo pode ser tão pacífico como por vezes se idealiza (Post & Hohmann, 2007).

Ainda em contexto de creche, a supervisora institucional propôs às suas formandas que se encontravam nesta instituição, que realizassem uma ou mais experimentações da proposta de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson no seu livro “Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche” do “Cesto de Tesouros” (2006). A experimentação da proposta de jogo de Goldschmied e Jackson foi articulada com a proposta de observação das experiências de aprendizagem das crianças da abordagem pedagógica HighScope (Post & Hohmann, 2007). Fazendo então uma abordagem acerca do “Cesto de Tesouros”, importa mencionar que este proporciona uma rica variedade de objetos quotidianos, escolhidos com o objetivo de se apresentarem como fortes estímulos aos diferentes sentidos (Goldschmied & Jackson, 2006). É concedida, então, à criança a “liberdade para explorar utilizando todos os seus sentidos” (Portugal, 1998, p. 208).

Todas as crianças são diferentes no seu desenvolvimento e até na forma como interagem nos contextos. Enquanto umas se encontram mais orientadas para as pessoas, outras estão mais focadas nos objetos, daí que a atitude do adulto se deve adequar a ambas as situações, sabendo adequar as práticas. Outro fator a ter em consideração prende-se com os níveis de concentração. Desta forma, o envolvimento não ocorre quando as atividades são demasiado fáceis ou demasiado difíceis. Pode-se com isto concluir que existem dados que relatam que “uma criança envolvida está a viver uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura” (Laevers 1994, op. cit. Bertram & Pascal, 2009, p. 128). Normalmente, as crianças quando se entusiasma e verificam que com aquele material é possível realizar múltiplas combinações revelam níveis de concentração acentuados, mas, quando isto não se verifica há uma maior tendência para que as crianças se manifestem mais “desligadas” e “desconectadas” em relação à atividade. Considerando este fator, compreende-se a importância de munirmos os cestos com vários materiais, não impedindo nenhuma criança de fazer uma exploração proveitosa, criando um ambiente de conforto e segurança. Nesta etapa, é essencial ressaltar, também, os diferentes estados de espírito. À partida, o educador conhece sempre o seu grupo e sabe que esta ou aquela criança se pode mostrar reticente numa primeira abordagem, sendo muito importante dar tempo e espaço à criança para iniciar as suas explorações. Apoiando-se nestes pressupostos, Goldschmied e Jackson reuniram todos estes fatores e criaram a proposta do “Cesto de Tesouros”.

Tal como o termo indica, “Cesto de Tesouros” leva-nos a um mundo em que, “quanto maior for a qualidade das oportunidades para brincar oferecidas às crianças, mais prazerosas serão as experiências, tanto para elas quanto para os adultos” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 25).

O facto de se encontrarem numa sala de creche variadíssimos brinquedos, não significa que estes sejam os mais aconselháveis para serem explorados e manipulados. Por vezes, é preferível haver menos brinquedos, desde que os que existam reúnam as condições básicas que caracterizam um bom brinquedo, apto para possuir diversas combinações com outros objetos, podendo relacionar-se com momentos do quotidiano de cada criança. Muitas vezes se verifica que por mais criativos que sejam não possuem um cariz pedagógico, não constituindo um “significado pessoal para as crianças” (Goldschmied & Jackson, 2006), até porque na sua grande maioria são feitos de plástico e este trata-se de um material a evitar nesta experimentação, visto que tem menos apelo sensorial. Neste sentido, apela-se à novidade e aos materiais que assegurem uma “grande variedade e riqueza de experiências a ser oferecidas, dando aos bebés a oportunidade de explorar com as mãos e a boca uma ampla gama de texturas e formatos” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 110).

Nesta abordagem, o papel do educador manifesta-se mais ativo na “pré-ação” do que propriamente na ação. A preparação de um bom cesto exige muitas horas de pesquisa, recolha de materiais com qualidade e até em quantidade, pois quanto mais materiais, mais versatilidade existe,

permitindo-nos atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal, na medida em que o educador atua como membro mais experiente e ajuda as crianças a “atingir domínios de desempenho que, por si sós e sem ajuda, lhes seria mais difícil ou impossíveis” (Vasconcelos, 1997, p. 35). Portanto, o adulto assume três papéis, o de organizador, facilitador e iniciador. Tem como função organizar todo o cesto, prepará-lo previamente, pensando quais os materiais mais adequados para colocar; facilitador pois cria oportunidades de jogo e apoia cada criança emocionalmente e, por fim, iniciador, na ação direta com a criança. Para que seja bem sucedido no desempenho das suas funções, o adulto deve manter-se numa postura atenta e tranquila. A criança poderá beneficiar do apoio emocional que emerge da presença do adulto, o qual potenciará níveis de confiança suficientes para que a criança empreenda a ação exploratória, sem interrupções suscitadas por verbalizações do adulto. Assim, este não é um iniciador mas pode sê-lo. Um gesto, uma frase, qualquer ação que provenha do adulto pode facilitar e propiciar uma aprendizagem significativa na criança.

O par pedagógico, considerando todos esses fatores recolheu objetos naturais, têxteis, de madeira, de esponja e de metal, considerando sempre a segurança dos mesmos, sendo que evitaram os objetos cortantes e pequenos o suficiente para serem engolidos (Goldschmied & Jackson, 2006), a fim de os colocar dentro dos cestos. Assim sendo, a escolha de materiais foi ponderada, discutida e não aleatória, existindo a necessidade de ligação entre os materiais, garantindo a versatilidade dos mesmos, de modo a permitir que as crianças efetuassem várias combinações.

No momento da primeira experimentação, a díade registou alguns receios, não no sentido de número e qualidade dos objetos mas sim no que diz respeito à postura a adotar enquanto agentes “passivos”, pois, segundo as autoras, o adulto não deve intervir, mas sim permanecer calmo e atento, retendo tudo que de maravilhoso observa (ibidem).

A conselho da supervisora institucional, o par pedagógico optou igualmente por pôr esta ação em prática duas vezes, garantindo algumas mudanças de materiais na segunda abordagem, bem como a melhoria de alguns aspetos da primeira prática. Dependendo do interesse que as crianças manifestassem acerca da atividade, iriam retirar conclusões sobre o sucesso, dinâmica e intenção da mesma.

Com isto, foram realmente muitas as situações observadas e, a dificuldade maior pautou-se com o registo de todos esses momentos. Ainda que se tivesse filmado teriam que existir várias câmaras em diferentes ângulos da sala para poder focar todas as explorações e, além disso, seria necessário ver e rever os diferentes vídeos por forma a se conseguir um registo abrangente e de qualidade. No entanto, na ação, os adultos mantiveram-se atentos a todas as explorações, não sendo intrusivos, deixando as crianças fazerem as suas próprias explorações e vivências de algo novo. Todavia, a interação deveria ser feita, sempre que uma criança procurava um dos adultos. Estes deveriam ser capazes de transmitir segurança, problematizar questões sobre a situação e formular breves

afirmações sobre o que estavam a observar. Este primeiro momento teve a duração de quarenta minutos, no entanto, sentiu-se que mais coisas poderiam ter sido feitas e, como na semana seguinte o processo se ia repetir, a díade, juntamente com a equipa da sala e a supervisora institucional refletiram que a tendência de cada criança consistia em explorar os materiais que se encontravam no cimo do cesto sem se preocupar em remexer o mesmo à procura dos objetos depositados no fundo e, como tal, na semana seguinte alteraram a disposição dos materiais, bem como aumentaram o tempo de exploração.

Como anteriormente apresentado, a díade levou novos objetos e, a primeira criança que manifestou vontade em manipular algo, fê-lo pegando numa caixa de Chocapic. No momento de reflexão, a supervisora institucional aconselhou-as a não usar este tipo de materiais com as crianças, pelo menos, os de conteúdo mais apelativo para estas, por forma a não criar expectativas, não gerando frustração na criança, pelo que deviam repensar e retirar sempre a imagem publicitária. Neste segundo dia, a mestranda infelizmente não pôde observar tanto quanto o seu par pedagógico porque interviu em outros momentos, como fazer o acolhimento a três crianças. No entanto, dos momentos que observou, constatou que foram feitas novas experimentações. Embora fossem os mesmos materiais, com algumas variações, as combinações eram diferentes relativamente às da semana anterior.

De um modo geral, a atividade realizada em dois momentos proporcionou ao grupo “um grande impulso de explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas” pois necessitam de uma vasta “gama de objetos [...] que sejam constantemente novos e interessantes” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 148) para realizarem a ação. É de destacar que, numa próxima intervenção haveria a necessidade de existirem mais recipientes contentores de algo, como caixas e latas grandes, pois o grupo optou por colocar demasiados materiais dentro de objetos

Refletindo sobre as experimentações observadas pela mestranda, é pertinente fazer conhecer algumas delas.<sup>1</sup>

Neste sentido, é premente responder à questão “O que é que a criança está a aprender?” analisando e avaliando, tendo em contas as experiências-chave mais visíveis no decorrer da atividade. Como forma de ilustrar, o P optou por explorar uma base de copos colocando-a na boca. Com isto, as experiências-chave presentes nesta exploração são o sentido de si próprio, na medida em que esta proposta parte da criança e da motivação intrínseca que tem ao explorar aquilo que vê, revelando iniciativa, fazendo escolhas e realizando ações por si próprio; movimento pois

---

1 Certas observações foram descritas, avaliadas e posteriormente apresentadas num seminário realizado em Viana do Castelo sobre o “Cesto dos Tesouros - uma experimentação em creche”, para as alunas que frequentam o mestrado em Educação Pré-Escolar (cf. Anexo B5).

movimentou partes do seu corpo (braços e mãos) e objetos (movimento óculo-manual); aprender sobre o mundo físico através da exploração de objetos, sendo que o P explorou um material do mundo físico (vime), utilizando todos os seus sentidos e a ação motora; e, por fim, a representação criativa encontra-se visível pois com esta ação pode-se deduzir que a criança associe este objeto a uma bolacha visto que, após a hora do sono é dada uma bolacha a todas as crianças e a maioria evidencia grande satisfação ao degustá-la. Outra das ações observadas foi realizada pela S. Esta pegou em três objetos, o cesto, a colher e a tampa e combinou-os, sendo que pegou na colher, mexendo a mesma no cesto e levando a colher com a tampa à boca. Com isto, pode-se fazer novamente uma associação ao sentido de si próprio. Tal como na criança anterior, esta expressou igualmente iniciativa, cumprindo intenções que definiu para si (Araújo & Costa, 2010); a representação criativa, neste caso, já se encontra bem patente, pois a criança está a imitar e brincar ao “faz de conta”; movimento, uma vez que movimentou a colher dentro da cesta e levou-a à boca, realizando movimentos corporais e com os objetos; música já que ao manipulá-los produziam som; e, por fim, aprendeu sobre o mundo físico através da exploração de objetos, visto que explorou com todos os seus sentidos.

Importa ainda destacar o lugar ocupado pelo espaço e pelo tempo. Em relação ao primeiro, é de referir que o grupo o explorou, tendo reparado na localização dos objetos. Estes foram observados de várias perspetivas: cheios e vazios, dentro e fora, montados e desmontados. Quanto ao tempo, este foi conjugado de forma a aferir um processo causa-efeito, visto que as crianças repetiram ações a fim de experimentarem novamente a sua experimentação (Post & Hohmann, 2007).

Para além de tudo isto, torna-se importante realçar o envolvimento da comunidade na sala de atividades de 1 ano. Durante o mês de dezembro foi elaborado, pela díade, o mini-projeto “Mãos na Terra”, que tem como principal objetivo a exploração da horta pedagógica presente no terreno da instituição. Por ter sido concebido durante a época de inverno, as mestrandas não puderam realizá-lo na sua totalidade. Porém, todas as planificações relativas à dinamização de tal projeto, foram comunicadas à educadora cooperante com o objetivo de serem postas em prática durante a primavera. A construção deste projeto só seria possível com a colaboração da comunidade envolvente, uma vez que esta seria o grande suporte de todo o projeto. Por exemplo, tendo em conta que a população é de uma zona primordialmente rural, as crianças seriam convidadas a explorar a horta de um vizinho podendo, com a autorização e ajuda do mesmo, colher diversos alimentos que, posteriormente, explorariam na sala de creche.

Relativamente à organização do espaço é importante referir que este deverá ser pensado como um território organizado para a aprendizagem, adaptado às necessidades e motivações do grupo, permitindo sempre uma (re) organização flexível (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). De acordo com as OCEPE (1997), “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo

de equipamentos, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (p. 37).

Além disso a organização da sala em áreas de interesse deve oferecer ao grupo de crianças várias oportunidades de aprendizagem, possibilidade de manipulação de múltiplos recursos e tomada de decisões. (Hohmann & Weikart, 2009). Apesar da organização por áreas ser mais visível na sala de atividade do pré-escolar, a sala de creche possui um vasto leque de materiais, que permitem o desenvolvimento de atividades plurais. Existe um cesto para cada material e sempre que se dá o momento de jogo livre, estes são dispostos pela sala para que haja uma boa acessibilidade, facilitando assim a autonomia da criança. O espaço foi então concebido não tanto com intenção de diferenciar as áreas mas sim destas se complementarem, criado para possuir um espaço para que as crianças se movimentem livremente, utilizem os materiais, interajam socialmente, devendo também proporcionar espaços privados, em que a criança possa estar sozinha e resguardar-se daquilo que a envolve (Post & Hohmann, 2007).

Durante o período de estágio em creche, a educadora partilhou com a dÍade a sua intenção de reorganizar a estrutura da sala. No entanto, o momento em que ocorreu a primeira reorganização não foi vivenciado pelo par pedagógico, pois este ocorreu na hora de reforço, período esse em que a dÍade não estava presente na instituição. Esta alteração teve resultados bastante positivos, visto que o grupo se adaptou à nova estrutura da sala. Manteve-se um “contexto aprazível e estimulante, um local onde as crianças são encorajadas a interagir com materiais, com adultos e com outras crianças” (Post & Hohmann, 2007, p. 100), proporcionando-lhe um ambiente propiciador em termos de “desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (Ibidem, p. 101). Uma segunda alteração foi levada a cabo dentro da sala, após a dÍade ter observado a necessidade e o interesse que as crianças demonstravam pelo jogo simbólico e, em diálogo com a educadora cooperante chegaram a acordo que seria muito vantajoso incluir a área da casinha, proporcionando ao grupo oportunidades de jogo simbólico, recriando situações do seu quotidiano. Apesar de a dÍade não ter tido oportunidade de estar presente em ambos os momentos em que foram realizadas as mudanças, colaborou na planificação da reestruturação da sala, sendo co-construtoras das alterações efetuadas.

Relativamente ao contexto de educação pré-escolar, partindo do diálogo na área da manta e da questão problema “Vocês gostavam de mudar a vossa sala?” e, considerando o vasto leque de respostas afirmativas, a dÍade iniciou uma conversa sobre “Qual o primeiro passo que devemos dar?”, sendo que a resposta foi “Antes de arrumar temos que limpar” (R). Assim sendo, tendo como principal objetivo promover a escolha da criança e escutar as suas vozes, o par pedagógico em comunhão com o grupo e num ambiente ordenado (área da manta) iniciou o seu tempo de planeamento (Oliveira-Formosinho, 2007).

Desta forma, depois de um longo diálogo em que escutamos todas as opiniões e alterações a serem feitas, isto é, em que cada um “relatou [...] um plano de ação” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 248), propusemos ao grupo que representassem o que estavam a dizer através de um desenho. O desenho, apesar de parecer uma atividade banal, não o é. Pelo menos neste momento partimos do interesse geral do grupo (área da expressão plástica), para que as crianças mostrassem aos restantes colegas e à equipa da sala qual o fruto da sua imaginação. Portanto, considero, neste caso, o desenho como “um planeamento feito em comum em que se acordam formas de colaboração” (Ministério da Educação, 1997, 62). Deste modo, chegou o tempo de ação, isto é, o momento em que puseram em prática o plano inicial a que se propuseram no momento de planeamento. Completamente entregues à atividade colocaram mãos à obra e individualmente elaboraram os seus desenhos ilustrativos das alterações, sabendo que mais tarde iam ter que comunicar ao grupo as suas opções. Mais tarde, já depois do almoço regressaram à sua tarefa coletiva. Previamente, a díade elaborou um desenho da planta da sala para, após todos revelarem as suas propostas, também o fazerem. Conjugando todas as propostas estivemos em consonância com todo o grupo. Todas foram ouvidas e respeitadas, por isso, considerando como fator principal a negociação foi necessário chegar a um acordo final. Considerando que negociar alguma coisa “faz parte da arte de viver, e aprender a negociar pode tornar-se importante experiência de aprendizagem para as crianças” (Vasconcelos, 1997, p. 176), revela-se uma ferramenta útil para a vida em grupo. Juntando todas as opiniões geraram uma só, até porque são bastantes mas pensamos todos para o mesmo e com o mesmo fim.

Num momento seguinte, depois de todas as partilhas e depois de chegarem a um consenso relativamente às alterações a serem feitas, o grupo reuniu-se com um fim comum: limpar a sala de atividades. O mais importante de tudo durante esta dinâmica foi a divisão do grande grupo em dois pequenos grupos, isto porque favoreceu e proporcionou às crianças “o acesso a materiais e experiências que, de outra forma, poderiam não experimentar” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 378). A gestão em pequenos grupos em relação ao grande grupo foi mais fácil pois permitiu à mestranda observar e interagir diretamente com o seu grupo apoiando-o em todas as suas dúvidas e dificuldades e incentivando-o para aquele momento de aprendizagem. Autonomamente as crianças criaram estratégias de ação. O grupo de trabalho pelo qual a formanda estava responsável decidiu unanimemente quem ia ficar responsável por arrumar o armário da plástica, quem se iria ocupar das mesas, quem ia ficar responsável pelas cadeiras e até mesmo pela área da casinha, demonstrando o cuidado de irem revezando os materiais de limpeza entre todos os participantes.

Mais tarde, a sala de atividades e, conseqüentemente, as áreas de interesse já estavam “organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 163), em que esta

(des)organização da sala tornou mais perceptível a todos quais os tipos de materiais e objetos pertencentes a cada área (cf. Anexo B3.2 – B3.3).

No momento da tarde, durante um diálogo e observando que a área da casinha tinha materiais com os quais não brincavam, as crianças decidiram retirar alguns deles. Através de votação chegaram a acordo sobre o que iria ser guardado no armazém e todo o grupo entendeu esta ação de forma positiva, permitindo assim criar um “espaço central”, sendo possível movimentarem-se “de uma área para a outra e para [realizarem] reuniões de grupo e jogos de ação” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 52).

No dia seguinte, o último dia programado para finalizar todo o trabalho inicial, as crianças elaboraram novamente um desenho mas, desta vez, com as alterações. Mais tarde, a díade afixou numa parede da sala o “antes” e o “depois” (cf. Anexo B3.4) para eles poderem ver as suas contribuições em toda a dinâmica.

Num último momento, incentivaram o grupo a refletir individualmente “sobre as experiências que tiveram durante o tempo de trabalho” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 248), partilhando-as e discutindo-as em grande grupo. Uma a uma, cada criança deu a sua opinião relativamente às “mudanças”. No final, todos foram convidados a registar as suas afirmações.

De um modo geral, as opiniões manifestaram-se bastante positivas e nessa manhã foram várias as crianças que mostraram que o trabalho em equipa foi bastante reconhecido. Muitos foram também os pais que se deslocaram à sala, a pedido dos filhos, para puderem apreciar a “nova” sala projetada e conseguida por todos. Até mesmo a equipa educativa, que por lá passava, olhava e comentava, enchendo o grupo com um sentimento de enorme satisfação pelo trabalho realizado.

Outra das dimensões na qual a díade esteve fortemente envolvida foi na gestão do tempo. Em creche, mais do que em pré-escolar, existiu a dificuldade em gerir o tempo. Sabendo que as crianças mais novas necessitam de um maior tempo para os seus cuidados diários, muitas vezes, teve que haver um reajustamento das atividades propostas, adequando situações imprevistas. A rotina diária era respeitadora dos ritmos de cada criança, atendendo ao seu bem-estar, no entanto, neste caso, verificava-se uma rotina mais regular. Em creche, talvez por inexperiência, a díade, não se sentia segura para fazer uma gestão do grupo, na medida que recorria muito à educadora cooperante como forma de auxílio. Porventura, em pré-escolar houve um crescendo bastante significativo, dado que desde os primeiros tempos assumiram responsabilidades na gestão do tempo. Adequando práticas de flexibilidade, realizavam uma gestão da rotina diária de uma forma diferente, considerando as crianças e as suas motivações naquele dia. Em creche, apesar de também existir estas políticas flexíveis, não se mostraram tão patentes.

Esta sequência de acontecimentos que figuram na rotina é importante para a orientação da criança ao longo do dia, para que esta não sinta necessidade de depender inteiramente do adulto, possibilitando-lhe, assim, um progressivo grau de autonomia.

Ainda em contexto pré-escolar, importa destacar um dos primeiros diálogos em que uma criança revelou desconhecer um facto e tomou a iniciativa de questionar a díade sobre ele. Considerando que se tratava de uma pergunta relacionada com pontes, nomeadamente “Porque é que a Ponte 25 de Abril já se chamou Ponte Salazar?” (R) tornou-se necessário esclarecer a criança e o grupo relativamente a esta questão. A díade pensou imediatamente que talvez fosse um ótimo tema para a metodologia de trabalho de projeto, visto que é um assunto no qual se manifesta o entusiasmo e empolgação do grupo e é notório que eles se interessam sobre ele, revelando até conhecimento sobre as pontes da sua cidade.

Assim, a metodologia de trabalho de projeto insere-se na perspetiva construtivista (Maia, 2008) e, segundo Katz (1994) “um projeto é uma investigação aprofundada de um tópico sobre o qual se quer aprender mais” (Katz 1994, p.1, op. cit. Maia, 2008, p. 48), em que “uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz & Chard, 1997, p. 3), sendo que a característica base desta metodologia assenta na investigação como processo de procura de respostas aos problemas levantados pelas crianças ou até pelo educador.

O educador, no desenrolar do projeto, incentiva as crianças a colocarem “questões, a resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam” (Katz & Chard, 1997, p. 6). Assim, é promotor do envolvimento das crianças em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação. No entanto, não é apenas o adulto que detém o foco desta dinâmica. A criança é vista como a base de todo o processo educativo e é importante que seja aceite e compreendida como tal, na medida em que deve ser vista como um “ser competente e [...] participante”, constituindo assim os alicerces para os trabalhos de investigação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 14). A criança possui uma voz própria e, como tal, é seriamente envolvida num diálogo democrático e na tomada de decisões (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

Recuos e avanços fizeram parte do início do projeto. Se, num primeiro momento, a díade sentiu que este avançava rapidamente, num outro momento começou a sentir que, devido à existência de interrupções, o projeto havia estagnado e não sabiam como voltar a desenvolvê-lo. Todavia, a esperança perdurou e era visível que este continuava a ser um assunto que despoletava uma motivação intrínseca. A dada altura, a mestranda ouviu uma conversa na área das construções entre duas crianças, em que o AT disse ao R: “Eu estou a construir uma ponte enorme”. Nesse momento decidiu intervir e questionou as crianças sobre qual a ponte que estava ali em causa, ao que responderam imediatamente que se tratava da Ponte 25 de Abril.

Decidiu a díade dar continuidade ao projeto. Primeiramente, aperceberam-se que as crianças não desconheciam na sua totalidade as pontes da cidade do Porto, visto que os alunos do segundo ano da licenciatura em Educação Básica, a colaborar na mesma sala, já tinham realizado uma atividade relacionada com esta temática. Seguidamente, assim que iniciamos uma conversa em grande grupo, a mestranda questionou-os sobre “O que tinham falado com os “estagiários”? O grupo, com uma voz que parecia respirar de alegria e entusiasmo, respondeu motivado com a palavra “pontes”. Não houve sequer tempo para fazer perguntas pois todas as crianças queriam partilhar todas as suas vivências e informações respeitantes a esta palavra que tanto significado estava a ter para este grupo. Assim, foi dada às crianças a oportunidade “para usarem as suas capacidades, visando as competências [...] e realçando as motivações intrínsecas, encorajando-as a definir o que fazer” (Katz, 1994, p. 1, op. cit. Maia, 2008, p. 50). Deste modo, além de “desenvolverem a autonomia e a capacidade de decisão, adquirem ainda hábitos de pensamento e atitudes: capacidade de previsão, de pesquisa, de inquirição, de reflexão, de persistência, aprendendo a «gostar de aprender»” (Vasconcelos, 1997, p. 153, op. cit. Maia, 2008, p. 50).

Foram várias as partilhas que surgiram e todas foram registadas através de um gravador, porque envolvidos em tanta exaltação as crianças acabavam por querer falar todas ao mesmo tempo, tal era a ânsia de partilhar com os outros aquilo que sabiam.

Podemos constatar que o diálogo e a comunicação são o centro de toda a negociação pois, esta faz parte da arte de viver, e que aprender a negociar pode tornar-se numa importante experiência de aprendizagem para as crianças (Vasconcelos, 1997). Logo, o contexto educativo está intimamente relacionado com toda esta dinâmica, pois “no seio de uma pedagogia que visa a participação, faz-se pela/em participação, pelo diálogo vivo dos atores, em contexto, com todos os polos que formam e que constituem o seu contexto” (Gambôa, 2011, p. 54).

Depois de terem deixado uma nota informativa nos cadernos de cada criança, sobre o que estava a acontecer na sala de atividades respeitante às pontes, pediram a colaboração dos pais para pesquisarem com os seus filhos informações na Internet, revistas, livros, fotografias, relatos sobre a temática, até à semana seguinte. Através do sentido cooperativo entre pais e filhos, reside a motivação das próprias crianças e “esta nasce do ânimo, da intencionalidade que impulsiona o projeto, enraizando nos interesses dos alunos” (Gambôa, 2011, p. 62), pois se as crianças “precisam de pesquisar para encontrar o que desejam, o sucesso irá fixar-lhes o hábito de voltar à pesquisa, quando necessário” (ibidem). Porém, dias antes, a díade juntamente com o grupo de crianças dividido em pequenos grupos realizou pesquisas na biblioteca, de modo a que estas começassem já por saber como deveria ser feita a pesquisa em casa, com a ajuda do adulto, num clima de trabalho cooperativo e colaborativo. Tudo isto foi feito com o objetivo de na semana seguinte começar com a troca de informações entre todas as crianças, comunicando ao grupo as suas descobertas. Embora

quase todas as crianças tivessem trazido informações para partilhar com o grupo, fálhou o essencial. As pesquisas eram diversas, pois recebemos vídeos, postais, livros, pesquisas da Internet e revistas, mas apenas duas crianças sabiam aquilo que tinham trazido. Todas as outras trouxeram mas não sabiam de que se tratava. Pode-se dizer que isto causou um pouco de desânimo à díade pois, embora o grupo estivesse interessado, esse interesse poderia ser mais notório caso a informação fosse partilhada entre as próprias crianças e até mesmo entre pais e filhos, do que ser o adulto a recolher a informação e ceder à criança, como se de uma transmissividade se tratasse. Os pais, por não se encontrarem sensibilizados para a metodologia de trabalho de projeto, não compreendiam, por vezes, a importância e complexidade que há no “descobrir algo por si mesmo”, sem que ninguém lhes diga ou imponha algo. Relativamente às pesquisas, estas foram tidas em consideração pois, apesar das crianças demonstrarem não saber o que revelavam aqueles textos, a díade, em interação com pequenos grupos (de três a quatro crianças) ajudou-as a descobrir as respostas às dúvidas que tinham, isto, é, às questões a que se tinham voluntariado para encontrar resposta. As questões levantadas pelo grupo previamente foram: “As pontes são novas ou velhas?”, “As pontes têm pilares ou não?”, “Como foram construídas as pontes?”, “Nomes de mais pontes de Portugal”, “O que passa em cima das pontes?”, “De que materiais são feitas as pontes?” e, por fim “Quem construiu as pontes?”. Todas estas foram incluídas no mapa concetual com a fotografia do grupo responsável por cada uma delas, que já continha todas as conceções prévias, informações e pesquisas trazidas de casa que já haviam sido comunicadas em grande grupo. À medida que aumentava o grau de envolvimento de cada um, as crianças efetuavam mais pesquisas e, nesta fase, pode-se concluir que já partilhavam, recolhiam informações específicas à sua pergunta e já sabiam o que nelas continha, proporcionando assim momentos de partilha e posterior aprendizagem.

Inerente a todas estas dinâmicas, foram realizadas outras, nomeadamente a modelagem das pontes com massa de sal. Sabendo que o grupo revelava um enorme entusiasmo por ver construídas as suas pontes de eleição e, depois destes terem visualizado um vídeo que uma das crianças trouxe sobre o tema, eis que surge uma tarefa a cumprir. Então, foram feitos pares e dada a oportunidade a cada um de construir uma ponte à sua escolha baseada numa fotografia. Todos realizaram a tarefa com bastante empenho e entusiasmo.

Um outro aspeto a destacar foi a vinda da mãe do J à sala, sendo um contributo fundamental na parceria com as famílias. A díade, depois de saber que esta era arquiteta e, como tal, poderia ser uma mais-valia para todo o processo, falou com a mãe da criança, de modo a que esta viesse à sala falar um pouco sobre as pontes, desde a sua projeção à conceção final, mostrando-lhes projetos e diferentes tipos de pontes. Deste modo, pode-se concluir que “a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de

aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 45). Já nesta fase, os pais começaram a mostrar maior envolvimento no trabalho projetual, sendo que, a partir do momento que as crianças começaram a partilhar e a levar para casa tudo que tinham descoberto sobre as pontes do Porto, estes tiveram uma participação mais rica, mais ativa e mais dinâmica. Muitas vezes, em conversas informais, as famílias comunicavam à díade isso mesmo, que as crianças estavam bastante entusiasmadas sobre o que se andava a desenvolver na sala.

Após receberem a visita da mãe do J e desta os ter apresentado com a construção em 3D de várias pontes (cf. Anexo B3.5), o grupo demonstrou um enorme interesse por fazer o mesmo com as seis pontes da cidade. Divididos em pequenos grupos, segundo a preferência da ponte, decidiram construir as suas pontes com materiais de desperdício que a sala dispunha, a fim de dar resposta àquilo a que se tinham proposto realizar. Todos os pequenos grupos executaram e deram forma às suas pontes preferidas e, no fim, até deram a sugestão de acrescentar “O que passa em cima das pontes?”. Desta forma, as crianças recolheram diversos meios de transporte e colocaram-nos nas pontes respetivas (cf. Anexo B3.6). Desta atividade proposta, pode-se destacar a importância que esta teve para o grupo, pois estes viram muitas das suas perguntas a ganhar resposta e, como tal, sentiram maior segurança nas suas afirmações. Posteriormente, foi finalizado o mapa concetual, em que as crianças registaram todas as descobertas feitas ao longo de um mês e meio de pesquisas, contrastando as ideias iniciais com as ideias fundamentadas pelas pesquisas realizadas em casa e até descobertas na sala de atividades (cf. Anexo B3.7).

Por fim, num último momento interventivo, e acedendo aos átrios de entrada e aos corredores divulgou-se o trabalho executado, às salas do infantário, família e comunidade envolvente. Embora o envolvimento da comunidade não tivesse correspondido às expectativas da díade, foram levadas a cabo diversas tentativas de inclusão que resultaram em atos frustrados. A ideia de incluir e envolver a comunidade nasceu do interesse do grupo em ver as pontes de perto, isto é, de fazer uma visita às pontes, realizando uma viagem de barco. Perante as burocracias que se impuseram e os preços avultados, e também à falta de tempo disponível, o par pedagógico, com o auxílio da equipa educativa e das crianças, e com todo o contributo das famílias, optou por realizar uma exposição pública durante o último dia, em que estavam incluídas todas as tarefas realizadas, assim como um vídeo com várias fotos das crianças em todo o envolvimento respeitante às pontes da cidade (cf. Anexo B3.8 – B3.10). Nesta estava incluída uma parede com a história do projeto (cf. Anexo B3.11), um placard destinado à participação dos pais, na qual foram afixadas todas as pesquisas, fotografias, postais, quadros, bem como uma mesa com livros e revistas trazidas; uma outra com a participação da mãe do J, com todas as imagens que trouxe, pontes construídas pelas crianças com o auxílio dos seus projetos, constituindo-se assim a família, como uma parceria preciosa em toda a dinâmica projetual; o mapa concetual já finalizado; as pontes construídas pelas crianças com materiais de

desperdício; as modelagens de massa de sal; os desenhos realizados pelo grupo durante todo o projeto; uma parede destinada às crianças e à sua voz, que incluía todas as opiniões de cada criança (cf. Anexo B3.12 – B3.14); e, por fim, uma mesa com um bloco de notas e uma caneta em que a família, a comunidade, assim como a equipa educativa davam a sua opinião sobre o projeto desenvolvido e toda a exposição realizada pela equipa de sala e pelas crianças, tudo com o intuito de dar voz aos adultos, membros basilares em todo o processo de desenvolvimento da criança (cf. Anexo B4).

Em suma, é possível afirmar que a metodologia de trabalho de projeto se revela como o mote inicial para o desenvolvimento da autonomia, educando as crianças para participarem ativamente (Gambôa, 2011, p. 50). Com isto, o envolvimento dos diversos protagonistas determina o sucesso do projeto, na medida em que sempre que se realizam projetos com crianças está-se a promover o seu desenvolvimento. Assim, com o apoio atento do educador, as crianças tornam-se seres competentes, isto é são capazes de “saber fazer em ação” (Vasconcelos, 2012, p. 13).

Pode-se concluir que as atividades propostas pelo adulto proporcionaram às crianças vivências e experiências significativas, na medida em que contribuíram para o desenvolvimento integral e integrado de cada uma. Em creche desenvolveram-se atividades recorrendo a diferentes estratégias, embora não se tenham verificado muito diversificadas, na medida em que todas tinham como base a manipulação sensorial. Como se sabe, as crianças até aos 3 anos aprendem “com todo o seu corpo e todos os seus sentidos” (Post & Hohmann, 2007, p. 22) e, segundo Piaget (1952, 1966) as crianças desta idade localizam-se no estágio sensório-motor. Sensório, pois é desta forma que os bebés recolhem a informação sobre o mundo envolvente e motor, pois aprendem através da ação física (op. cit. Post & Hohmann, 2007). No entanto, todas elas incentivavam o desenvolvimento da curiosidade e da autonomia da criança. Já em pré-escolar houve uma evolução neste sentido, pois foram várias as estratégias utilizadas para que as crianças alcançassem os seus fins. É de destacar a metodologia de trabalho de projeto que em muito envolveu o recurso a estratégias diversificadas, de modo a que as crianças se continuassem a sentir envolvidas, dando resposta aos seus interesses e curiosidades, propiciando-lhes então um enorme desenvolvimento da autonomia.

No que concerne à relação diádica, esta mostrou ter uma importância que crescia de dia para dia. Uma relação entre díade verifica-se sempre que alguém num determinado contexto presta atenção a outra pessoa ou participa nas atividades de outra pessoa (Bronfenbrenner 1979, cit. por Portugal, 1992). Adaptando diversos pontos de vista e num sentido cooperativo e observacional em todo o processo formativo, perspetivaram a co-construção do saber profissional. Assim, o trabalho realizado em equipa é uma “questão de competências e pressupõe igualmente a comunicação de que a cooperação é um valor profissional” (Perrenoud, 2000, p. p. 81).

Inicialmente, a mestranda sentiu dificuldade em partilhar aspetos observados aquando das atividades propostas, dinamizadas pelo seu par pedagógico. Mas, logo se aperceberam que isso estava ser uma desvantagem, uma vez que é com a troca de informações e partilhas diretas que se constrói conhecimento e se evolui. No entanto, a mestranda sentiu o mesmo em relação a si e, numa conversa com a supervisora institucional, esta elucidou a díade para a importância da reflexão entre pares de formação. Através da comunicação e diálogo é perceptível que a crítica construtiva se assume como fulcral na melhoria da ação, pois se ninguém critica ou diz o que poderia ser melhorado, dificilmente se progride. Como tal, o trabalho em díade assegurou uma evolução no envolvimento de ambas as mestrandas, para o bem profissional, pessoal e do grupo.

Para além da díade, também se verificaram várias interações pedagógicas com os atores do centro educativo. Em creche foram realizadas várias dinâmicas entre díades, como a recolha de materiais para a atividade “Cesto de Tesouros”; aconteceram sistematicamente conversas sobre as atividades e dinâmicas que se desenvolviam em ambas as salas; foram cedidos livros e materiais, em prol do grupo das colegas, entre outros. Relativamente ao centro educativo, o par pedagógico sempre se mostrou disponível para auxiliar em tudo que necessitassem, nomeadamente a nível de festas, como foi o caso do magusto e da festa de natal, bem como outro tipo de dinâmicas processuais. A díade, uma vez que almoçava no infantário, tinha uma interação mais direta com todos os membros constituintes do centro educativo. Por sua vez, o mesmo não se verificou em pré-escolar. Uma vez que o par pedagógico ia almoçar a casa, não existiu uma dinâmica tão eficaz como em creche entre os diversos intervenientes educativos. No entanto, sempre fizeram um esforço e, mais uma vez, sempre se mostraram empenhadas e motivadas para colaborar em tudo que fosse necessário. A metodologia de trabalho de projeto surgiu como um mote para essa união. Foram feitas visitas à biblioteca das outras salas, com o intuito de conseguirem adquirir diferentes livros elucidativos acerca das pontes e foram, também, realizados convites para a exposição, que foram entregues em mão pelas crianças. Mas, em comparação com o estágio anterior, talvez este tenha saído um pouco negligenciado, pelas razões mencionadas anteriormente. Devia ter sido feito um esforço maior em torno das interações pedagógicas. Muitas das vezes, a díade recorria à sala ao lado para solicitar algum material em falta, desconsiderando um pouco as outras salas, localizadas no fim do corredor.

Todo o processo de formação realizado pela mestranda, bem como do seu par pedagógico, foi supervisionado e orientado por uma supervisora institucional, responsável por facilitar as condições de sucesso, monitorizando, interrogando e avaliando numa perspetiva construtiva a prática desenvolvida (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). Além disso, a supervisora institucional preocupou-se em auxiliar a formanda na conceção do seu perfil profissional, refletindo sobre a sua adaptação aos contextos de estágio, à adequação de comportamentos e perfis de desempenho, sempre que observava a sua ação. Todas as conversas realizadas foram tidas em consideração para uma melhoria

da ação da discente, realizando, neste sentido, narrativas reflexivas individuais (cf. Anexo B6). Estas foram uma estratégia de avaliação formativa, na medida em que permitiram a ocorrência de uma evolução crescente promotora de mudanças, tanto a nível pessoal, como profissional. Estas evidenciaram o modo como a mestranda pensa e reflete sobre a ação, onde abarca conceitos como aprender, refletir, agir, criar e transformar (Ramos & Gonçalves, 1996).

Relativamente às unidades curriculares inscritas no Mestrado em Educação Pré-Escolar, pode-se concluir que proporcionaram experiências significativas na mestranda.

A unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada em muito contribuiu para um aumento da cultura educativa, no âmbito da Educação de Infância. Além disso, outras se revelaram basilares, pois foram abordadas questões que contribuíram para a prática e, por isso, proporcionaram uma multiplicidade de exemplos de atividades e projetos.

Na unidade curricular de Projeto Curricular Integrado, foi facultado às mestrandas uma proposta de estrutura do Projeto Curricular de Grupo, que permitiu ao par pedagógico tomar conhecimentos sobre aspetos mais específicos da sua elaboração. Com isto, a díade, partindo da recolha de dados e munindo-se de referenciais de qualidade elaborou o projeto para o seu grupo de creche, da sala de um ano. É ainda de destacar que este foi uma mais-valia, uma vez que, passados três anos de licenciatura nunca tinha sido dada a oportunidade de elaborar um. Dado que a unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional proporcionava uma intervenção demasiado curta no contexto de Educação de Infância e que a licenciatura em Educação Básica proporcionava experiências desde o pré-escolar ao segundo ciclo de escolaridade.

Como se pôde verificar, este ano letivo em muito favoreceu a mestranda. Em várias unidades curriculares foram realizadas várias atividades que constituíram trabalhos finais das diferentes unidades curriculares, baseados nos interesses e necessidades de ambos os grupos. No primeiro semestre foram pensados para crianças de creche e no segundo semestre tendo em conta as crianças de pré-escolar, cujo objetivo central se prendia com a preocupação pelos interesses manifestados pelo grupo, para que cada criança pudesse retirar o maior aproveitamento de cada atividade.

Pode-se concluir, que a opção efetuada pela mestranda em realizar o seu mestrado na Escola Superior de Educação do Porto foi uma decisão muito bem tomada, pois esta foi a base de todo o seu processo de aprendizagem, uma vez que agregou vários instrumentos que contribuíram para a criação de um saber profissional.

Em suma, a construção colaborativa de saberes profissionais entre as educadoras cooperantes, pares de estágio e supervisora institucional mostraram-se o sustentáculo de todas as dinâmicas. Este sentido de cooperação mútua proporcionou a construção de um perfil profissional, promotor de competências pessoais e profissionais, de modo refletido, integrado e cada vez mais autónomo. Em relação ao processo individual é notório um crescimento, mediante as experiências que ambos os

estágios lhes proporcionaram, possibilitando um grande desenvolvimento através das ações que ocorreram, dado que este ano envolveu várias experiências, aprendizagens e todas com um significado acrescido. Pode-se concluir que a mestranda tem consciência da responsabilidade que vai ter ao longo da sua carreira profissional. Sabendo que as crianças de hoje são os adultos de amanhã, importa educar cidadãos autónomos, participativos, livres, responsáveis, democráticos, imbuídos de espírito crítico em relação ao mundo que os envolve, abertos a sentimentos como a fraternidade, a partilha e o sentimento de pertença e aceitação num determinado grupo.

#### 4. REFLEXÃO FINAL

A oportunidade proporcionada à mestranda em frequentar estágio profissionalizante em duas valências distintas, possibilitou-lhe desenvolver competências pessoais e profissionais através das experiências de aprendizagem vividas em contexto. Além disso, a orientação da prática pedagógica revelou-se uma componente fulcral no processo de formação da mesma. Este, embora tenha ocorrido em apenas um ano, uma vez iniciado merece e deve ter continuidade, dado que o exercício da profissão deve ser encarado como um fator de desenvolvimento e de aprendizagem do próprio orientando, prolongando-se de forma contínua sem quebras (Alarcão & Tavares, 1987).

No decorrer dos seus estudos sobre a prática educacional em jardim-de-infância, a formanda mobilizou conceitos, possibilitando o desenvolvimento de um currículo integrado. Os “mecanismos” de observação, reflexão e de avaliação procuraram garantir os níveis de qualidade apropriados, na medida em que a mestranda sempre questionou as suas práticas, construiu e reconstruiu os seus saberes profissionais, as suas atitudes e as suas competências (Sá-Chaves, 2000).

Focando a atenção no primeiro contexto vivenciado, a creche, e, sendo este algo novo, receios e expectativas encontravam-se em pé de igualdade. O maior receio seria não corresponder às expectativas da educadora, uma vez que a vivência em creche não fazia parte do rol de experiências e, conseqüentemente, se temesse que tudo fosse mais dificultado. Contudo, a opção tomada foi abraçada com agrado e hoje revela-se uma mais-valia que permitiu perceber realmente o que acontece numa rotina diária de uma sala de um ano. Tudo é mais rico quando é observado, vivenciado, explorado e refletido, a fim de criar oportunidades à mestranda, de se envolver em todas as dinâmicas da sala. Deste modo, a creche pode ser caracterizada como uma experiência bastante gratificante com a qual a discente teve o mérito de ser “presenteada”.

Relativamente à educação pré-escolar, o maior receio prendeu-se com o facto da sala de atividades ter tido estagiárias no período anterior e, pelo que a supervisora institucional comunicou à díade, o grupo tinha mantido uma ótima relação com o grupo. Como tal, a adaptação a novas estagiárias podia não ser uma “tarefa” desafiadora. No entanto, o par em formação, mantendo a sua postura e apoiadas em interações pedagógicas de qualidade, facilmente se integrou no grupo e este receio inicial foi vencido com sucesso.

Mediante várias leituras e pesquisas autónomas, as práticas iam, progressivamente, melhorando. Como se sabe, a prática e a teoria são indissociáveis e não existem boas teorias sem boas práticas, nem boas práticas sem boas teorias. Tudo isto marcou mais um passo no desenvolvimento de

competências da profissionalidade docente, pois não se contempla o saber profissional apenas com teoria, nem apenas com a prática, visto que ambos se complementam.

Inicialmente, tornou-se premente o conhecimento de ambos os grupos, de modo a intervir de forma contextualizada, coesa e coerente com os seus interesses, capacidades e necessidades. Aliado a este processo, as educadoras cooperantes, perante todo o empenho que demonstraram em partilhar saberes da sua profissão, tornaram-se determinantes para a discente em formação. Verificou-se, deste modo, uma prática acompanhada, interativa, colaborativa e reflexiva que contribuiu para o seu progresso (Sá-Chaves, 2000).

Entende-se, portanto, que o desenvolvimento profissional é visto como um processo individual e coletivo, que se concretiza no local de trabalho e que contribui para o desenvolvimento de competências profissionais, através de experiências formais e informais (Marcelo, 2009). Com isto, pode-se concluir que a “autoformação reflexiva nos espaços de heteroformação partilhada é também o exercício que, em nós, faz confluír a humildade e a tolerância num inquestionável processo de desenvolvimento pessoal e coletivo” (Sá-Chaves, 2000, p. 22). Isto foi verificado com as crianças, d’ade, educadoras cooperantes e supervisora institucional. A formação visava a cimentação conjunta de saberes, a fim de melhorar a formação no que diz respeito à prática pedagógica (Ribeiro, 2000).

Desta forma, a mestranda, enquanto futura educadora de infância, foi responsável por construir o seu perfil, incluindo a prática reflexiva, partindo de situações reais e concretas que a fizeram sentir-se capaz de enfrentar novas situações propícias de reflexão. Assim, fica a compromisso em renovar os seus conhecimentos de forma constante e desenvolver novas aprendizagens ao longo da sua vida, uma vez que um desempenho profissional consolidado e contínuo são as exigências da profissionalidade docente (Decreto-Lei Nº 240/2001).

Em jeito de conclusão, a mestranda, depois deste ano, adquiriu novas conceções relativas à imagem de criança, educador e educação de infância. O facto de lhe ter sido concedida a oportunidade de integrar dois contextos educativos e interagir diretamente com crianças de diferentes faixas etárias fê-la evoluir e possuir um leque mais abrangente de experiências, conteúdos e competências ao nível da educação de infância, desde a creche até ao fim da educação pré-escolar e não apenas na educação pré-escolar, como o próprio mestrado prevê.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora
- Alarcão, I., (2001). *Professor - Investigador. Que sentido? Que formação?*. Revista Portuguesa de Formação de Professores
- Amaral, M., Moreira, M. e Ribeiro, D. (1996) O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão. In I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Livraria Almedina - Coimbra
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado em Estudos da Criança - Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho, Braga
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: DGIDC – ME
- Brickman N., & Taylor L. (1991). *Aprendizagem Activa: Ideias para apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto: *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto: *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Angola: Plural Editores
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes – uma estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora. Porto
- Folque, M. A. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Escola Moderna N.º5. 5ª série. Retirado de [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_c\\_02\\_infl\\_vigostky\\_pre\\_afol\\_que.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_c_02_infl_vigostky_pre_afol_que.pdf)
- Formosinho, J. (2007). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 9-12). Porto: Porto Editora
- Fosnot, C. T. (2007). *Construtivismo: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica*. Artmed
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto: Porto Editora
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O Atendimento em Creche*. Porto Alegre: Artmed
- Hargreaves, A. (1998). A reestruturação. Para além da colaboração. In A. Hargreaves, *Os Professores em Tempos de Mudança* (pp. 273-298). Lisboa: McGraw-Hill
- Hohmann, M., e Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. 5ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto da Educação de Infância. Textos de Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Lei n.º5/97 de 10 de fevereiro: *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*

Lei nº 9/79 de 19 de março: *Bases do ensino particular e cooperativo*

Lino (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 109-140). Porto: Porto Editora

Maia, J. S. (2008). *Aprender...Matemática do Jardim de Infância à escola*. Coleção Panorama, Porto: Porto Editora

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação nº 08. pp. 7-22

Marques, R. (s.d.). *A Pedagogia de Jerome Bruner*. Retirado de <http://pt.scribd.com/doc/2526504/A-Pedagogia-de-Jerome-Bruner>

Máximo-Esteves, L. (2008). *A Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora

Mendonça, M. (1997). *A Educadora de Infância: Traço de união entre a teoria e a prática*. Coleção Horizonte da Didática. 2ª edição. Porto: Edições ASA

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica

Niza (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J.Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 141-160). Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. (org) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Coleção Infância. 3ª edição. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho & Andrade (2011). O espaço na Pedagogia-em-participação. In Oliveira- Formosinho, J. (org) (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho & Andrade (2011). O tempo na Pedagogia-em-participação. In Oliveira- Formosinho, J. (org) (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *A Escola vista pelas crianças* (pp. 11-29). Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. (org) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Coleção Infância. 4ª edição. Porto: Porto Editora

Parente, C. (2004). A avaliação na Educação de Infância: um percurso de transformação. In C. Parente, *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança - Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho, Braga

Parente, C. (2010). *Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças*. Nº89 (Cadernos de Infância). Lisboa: APEI. 34-37

Perrenoud, P. (2000). Trabalhar em Equipe. In P. Perrenoud, *Dez Novas Competências para Ensinar* (pp. 79-93). Porto Alegre: Artmed

Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção

Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora

Portugal, G. (2000). *Infância e Educação – Investigação e Práticas*. Nº1. Revista do GEDEI: Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância. Retirado de <http://catbib.cmbeja.pt/MULTIMEDIA/ASSOCIA/CDU/37EDUCACAO/EDUCACAODEBEBES.PDF>

Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. 3ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Recomendação nº3/2011, de 21 de abril de 2011: *A Educação dos 0 aos 3 anos*

- Ramos e Gonçalves (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática de Supervisão. In I. Alarcão (Org.) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp.124-150). Porto: Porto Editora
- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 87-95). Porto: Porto Editora
- Ribeiro, D. e Araújo, S. (2012). *Programa da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributo na área da formação de professores e outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como atores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. In Teresa Sarmiento (Org.), *Infância, Família e Comunidade* (pp. 17-42). Porto: Porto Editora
- Spodek, B. (2010). *Manual de investigação em educação de infância*. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora;
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação: métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande - A prática educativa de Ana. Coleção Infância*. Porto: Porto Editora
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC
- Zabalza, M., (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na Escola*. Porto: Edições Asa
- Zabalza, M., (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na Escola*. Porto: Edições Asa



# ANEXOS

## ANEXOS TIPO A



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

<p>conceito de número e de quantidade (S, F, R, E, C, T, M);</p> <p>- A maioria das crianças revelou memória auditiva relativamente à história Borboleta Leta, à exceção das crianças: MJ, RP, G;</p> <p>- Enriquecimento do vocabulário (aprendizagem da palavras “acordo”, “mudanças” e “consenso”);</p> <p>- Duas das crianças descobriram que o número é infinito (AT, E);</p> <p>- Todas as crianças, depois da alteração do espaço e da limpeza efetuada, revelaram práticas de arrumo;</p> <p>- Maior consciência por parte de duas crianças dos encargos dos responsáveis (S, AT).</p>						
--	--	--	--	--	--	--

**Decisões pedagógicas:**

Enquadramento nas Áreas/Domínios de Conteúdo:

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

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

Organização do espaço:

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

Organização dos materiais:

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



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE EVORA

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

Organização do grupo:

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

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



*Diferencia  
esta observação?*

<p><u>vocabulário e maiores verbalizações;</u>          - Maior interação com o adulto e outras crianças;          - Maior confiança na idade;          - Maior autonomia;          - Capacidade de compreensão mais desenvolvida;          - Maior capacidade em prever acontecimentos e ajustar os acontecimentos a essas situações.</p>	<p><sup>9</sup> Lanche da tarde  <sup>3</sup> Jogo Livre</p>	<p><sup>9</sup> Lanche da tarde  <sup>3</sup> Jogo Livre</p>	<p><sup>9</sup> Lanche da tarde  <sup>3</sup> Jogo Livre</p>	<p><sup>9</sup> Lanche da tarde  <sup>3</sup> Jogo Livre</p>	<p><sup>9</sup> Lanche da tarde  <sup>3</sup> Jogo Livre</p>
<p><b>Decisões pedagógicas:</b>  <b>Enquadramento nas experiências-chave do High/Scope:</b>          1 – Sentido de si próprio, Relações sociais;          2 – Sentido de si próprio, Relações sociais, Noção precoce da quantidade e de número, Tempo;          3 – Sentido de si próprio, Relações sociais, Representação criativa, Movimento, Música, Comunicação e Linguagem, Explorar objetos, Noção precoce da quantidade e de número, Espaço, Tempo;          4 – Sentido de si próprio, Relações sociais, Comunicação e Linguagem, Explorar objetos, Noção precoce da quantidade e de número, Espaço, Tempo;          5 – Sentido de si próprio, Relações sociais, Música, Comunicação e Linguagem, Tempo;          6 – Sentido de si próprio, Relações sociais, Espaço, Tempo;          7 – Sentido de si próprio, Relações sociais, Espaço, Tempo;          8 – Sentido de si próprio, Tempo;          9 - Sentido de si próprio, Relações sociais, Noção precoce da quantidade e de número, Tempo;          10 – Sentido de si próprio, Relações sociais, Representação criativa, Movimento, Música, Comunicação e Linguagem, Explorar objetos, Noção precoce da quantidade e de número, Espaço, Tempo;          11 – Sentido de si próprio, Relações sociais, Representação criativa, Comunicação e Linguagem, Explorar objetos, Espaço, Tempo;          12 – Sentido de si próprio, Relações sociais, Movimento, Música, Comunicação e Linguagem, Explorar objetos, Noção precoce da quantidade e de número, Espaço, Tempo;          13 - Sentido de si próprio, Relações sociais, Representação criativa, Música, Comunicação e Linguagem, Explorar objetos, Noção precoce da quantidade e de número, Espaço, Tempo;</p>					

Organização do espaço:

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

Organização dos materiais:

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

Organização do grupo:

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

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

Ano Luísa Oliveira



MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR  
2012-2013

AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

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

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

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

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO

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

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

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

Porto, 30 de janeiro de 2013

*Alexandra Chaves*

Formando/a

*Aracely*

Educador/a cooperante

*[Signature]*

Supervisor/a da ESE

Sara Rocha  
Telma Coelho  
Aracely Cruz Nagelsson

Equipa de estagiários/as

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR  
 2012-2013

AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

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

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

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

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

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

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

Porto, 13 de junho de 2013

Ara Leiva Oliveira

Formando/a

M. Fabiana Silva


Educador/a cooperante

Suzana

Supervisor/a da ESE

Sara Leiva Oliveira Rocha  
Telma Sobral Alves Cabral Edalleo  
Ara Filipa Cruz Zagallo

Equipa de estagiários/as



A terceira narrativa reflexiva visa clarificar alguns aspetos da narrativa anterior, como as minhas aprendizagens profissionais no âmbito da atividade proposta, bem como expor e refletir sobre uma atividade planificada pela diáde para a sala de um ano.

Deste modo, depois de conversarmos com a supervisora institucional, esta sugeriu à diáde que fizesse uma abordagem à proposta de Elinor Goldschmied e Sonia Jackson, intitulada “Cesto de Tesouros”.

Desde logo que esta proposta se mostrou bastante motivadora e, sabendo que teríamos vários materiais para recolher, de modo a enriquecer cada vez mais os cestos, colocamos logo mãos ao trabalho.

Neste sentido, torna-se importante adotarmos uma postura de educador reflexivo, refletindo sobre a nossa prática, sendo que este é o “primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira, 1996, op. cit. Oliveira & Serrazina, 2002, p. 8). Assim, devido ao facto de estarmos a trabalhar com um grupo bastante desafiante, no que concerne à exploração dos materiais, chegamos à conclusão que esta seria uma ótima atividade a ser posta em prática. Tendo, também, em conta a abertura a novas ideias manifestada por parte das crianças percebemos que tinha tudo para dar certo, no entanto grande parte do sucesso da atividade dependia muito de nós. Como tal, começamos a tomar consciência que quanto mais materiais e mais diversificados fossem, mais poderosos iam ser os cestos e mais experiências as crianças podiam realizar.

Segundo Jean Piaget as crianças no estágio sensório-motor relacionam-se com o mundo através dos sentidos e da ação motora (Luque & Palacios, 1995), logo o ambiente de aprendizagem deve ter em conta, nesta atividade em particular, dentro de vários fatores, as “necessidades sociais e emocionais de segurança e companhia; as necessidades físicas [...] de movimento; as necessidades cognitivas relacionadas com a oportunidade de efetuarem escolhas; explorarem materiais interessantes; experimentarem uma diversidade de desafios; e as necessidades sociolinguísticas de comunicarem os seus desejos e descobertas a interlocutores adultos e crianças” (Post & Hohmann, 2007, p. 22).

Todas as crianças são diferentes no seu desenvolvimento e até na forma como interagem nos contextos. Enquanto umas se encontram mais orientadas para as pessoas, outras estão mais focadas nos objetos, daí que a nossa atitude se deve adequar a ambas as situações, sabendo apropriar as práticas. Outro fator a ter em consideração prende-se com os níveis de concentração. Normalmente, as crianças quando se entusiasmam e verificam que com aquele material é possível realizar-se múltiplas combinações revelam níveis de concentração acentuados, mas, quando isto não se verifica há uma maior tendência para que as crianças se manifestem mais “desligadas” e “desconectadas” em relação à atividade. Considerando este fator, compreende-se a importância de munirmos os cestos com vários materiais, não impedindo nenhuma criança de fazer uma exploração proveitosa, criando assim um ambiente de conforto e segurança. Neste ponto, é essencial ressaltar, também, os diferentes estados de espírito. Tal como nós adultos, cada criança possui características que lhe são próprias e, por isso cabe ao educador assumir uma postura atenta fazendo, assim, com que a estimulação cause impacto em cada criança individualmente, não esquecendo a importância de respeitar os valores e as particularidades de cada criança em creche. À partida, o educador conhece sempre o seu grupo e sabe que esta ou aquela criança se pode mostrar reticente numa primeira abordagem, sendo muito importante dar tempo e espaço à criança para criar as suas explorações. Apoiando-se em todos estes pressupostos, Goldschmied reuniu todos estes fatores e criou então a abordagem experimental ao “Cesto de Tesouros”.

*Anexos  
to*

Tal como o termo indica, “Cesto de Tesouros” leva-nos a um mundo em que, “quanto maior for a qualidade das oportunidades para brincar oferecidas às crianças, mais prazerosas serão as experiências, tanto para elas quanto para os adultos” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 25). Assim, no contexto de creche o brincar requer um “ambiente no qual cada aspeto da organização e cada atividade oferecida contribuam para o desenvolvimento e a aprendizagem [de cada] criança” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 26), criando-se ambientes ricos para o plano de ação ser executado.

O facto de se encontrarem numa sala de creche variadíssimos brinquedos, não significa que estes sejam os mais aconselháveis para serem explorados e manipulados. Por vezes, é preferível haver menos brinquedos, desde que os que existam reúnam as condições básicas que caracterizam um bom brinquedo, apto para possuir diversas combinações com outros objetos, podendo relacionar-se com momentos do quotidiano de cada criança. Muitas vezes se verifica que por “mais imaginativos que seja[m]” não possuem um cariz pedagógico, não constituindo um “significado pessoal para as crianças” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 109).

Para que uma atividade destas se concretize com sucesso, é essencial “assegurar-se de que há uma grande variedade e riqueza de experiências a ser oferecidas, dando aos bebés a oportunidade de explorar com as mãos e a boca uma ampla gama de texturas e formatos” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 110). Assim, esta afirmação ajuda-me a concluir que “Cesto de Tesouros” foi pensado para isso mesmo, para assegurar a riqueza de todas as experiências pois nenhum dos objetos que contém é comprado propositadamente para isso. São objetos que dispomos em nossas casas e, como tal, merecem ser reutilizados de diferentes formas, pela vontade de manipular aquilo que é “novo, atraente e próximo” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 116).

Nesta linha de pensamento, a díade, apoiada por todos os quadros teóricos implementou esta prática. Num primeiro momento, em conversa com a outra díade que se encontra a estagiar na sala dos 2 anos A, optamos por rere o capítulo referencial desta abordagem, dando especial destaque aos objetos considerados válidos e aceitáveis. Nesta abordagem, o papel do educador manifesta-se mais ativo na “pré-ação” do que propriamente na ação. A preparação de um bom cesto exige muitas horas de pesquisa, recolha de materiais com qualidade e até em quantidade, pois quanto mais materiais, mais versatilidade existe, permitindo-nos atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal. Como sabemos, “a pele é o órgão sensorial mais extenso e o tocar, a manipulação que o bebé experiencia, tem um importante papel no seu desenvolvimento e bem-estar” (Portugal, 1998, p. 30). Assim, e tendo isso em consideração, recolhemos objetos naturais (abóboras pequenas, nozes, conchas, maçã, laranja, pêra, pedras, rolhas de cortiça, entre outros,...); objetos feitos de materiais combinados (pompons, chapéu, novelos de lã, sisal, novelos de tecido, pequenos cestos, pincel para a barba, pincel, entre outros,...); objetos de madeira (castanholas, bases para copos, colher de pau, garfo de madeira, espátula, botões, cabo de madeira, argolas de cortinados, pulseiras de madeira, entre outros,...); objetos de metal (latas de diferentes tamanhos, cápsulas de café, tampas de latas, tampas de sumos, coador, colheres de vários tamanhos, formas para queques, triângulo, guizeiras, tachos, entre outros,...); objetos feitos de couro, têxteis, borracha e pele (bolas de diferentes tamanhos e texturas, bolsa para óculos, tecidos, sacos de cheiros, entre outros,...) e, por fim, papel, caixas de cartão, caixas de ovos, cones de papelão, papel celofane, papel vegetal, caderno com espiral, entre outros,...) para colocar dentro de três cestos cedidos pelo infantário (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 125-128). Todos estes objetos foram o mote do processo seguinte.

Chegado o momento de pôr a nossa intenção em prática sentimos alguns receios, não no sentido de número e

qualidade dos objetos mas sim no que diz respeito à nossa postura enquanto agentes “passivos”, pois, segundo as autoras, o adulto “não [deve] intervir, [mas] sim permanecer calmo e atento”, retendo tudo que de maravilhoso observa (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 118).

O par pedagógico, a conselho da supervisora institucional, optou igualmente por pôr esta ação em prática duas vezes, garantindo algumas mudanças de materiais na segunda abordagem, bem como melhorar alguns aspetos da primeira prática. Dependendo do interesse que as crianças manifestarem acerca da atividade, nós iríamos retirar conclusões sobre o sucesso, dinâmica e intenção da mesma.

O “Cesto dos Tesouros” oferece um “foco para uma rica variedade de objetos quotidianos, escolhidos para oferecer estímulos” aos diferentes sentidos do ser humano (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 114).

Num primeiro momento reunimos as crianças no centro da sala, previamente arrumada, de modo a deixa-la mais livre e ampla. Seguidamente, fomos buscar os três “cestos de tesouros” mas, aquando da primeira observação o grupo mostrou-se um pouco contido e olhou-nos com ar inquisidor como quem quer perguntar “O que é isto?”. Só depois de termos falado com eles dizendo que se podiam levantar e mexer nos materiais é que partiram para a manipulação dos “tesouros”. A maior parte das crianças levantou-se, agiu e reagiu perante as situações com que se defrontava. Porventura, notamos que uma criança se deteve muito no seu espaço, fazendo poucas explorações. No entanto, a diade em reunião de ideias com a educadora chegou à conclusão que tal comportamento se devesse ao facto de esta ser uma dinâmica diferente. A criança de que falo é das únicas que numa primeira abordagem a alguma temática não desfruta intensamente pois prefere observar a ser observada. Todas as outras crianças fizeram múltiplas combinações, havendo crianças que revelaram preferências em relação a alguns objetos. Do primeiro momento, gostaria de referir algumas das explorações vivenciadas: o empilhamento de várias formas de queques; separação uma a uma de cápsulas de café, seguindo-se de empilhamento; fazer rolar latas e rolhas de cortiça; desenrolar novelos; utilizando um abanador de churrasco como leque; envolver-se em fitas de cetim; introduzir objetos dentro de rolos como panos, fitas e rolhas; usar as formas de queques como se fossem recipientes com tinta e usar o pincel como se fossem pintar; colocar uma rolha dentro de uma cápsula (em várias cápsulas); ver através de um rolo de cartão; usar o rolo como se fosse um megafone; juntar várias rolhas no colo; realizar combinações com metais, de modo a produzir diferentes sonoridades; abrir e fechar as caixas de ovos; colocar o chapéu neles e nos outros (até mesmo adultos); tentativas de introduzir uma bola nos rolos de papel mas como não conseguiu introduziu rolhas; colocar formas de queque à frente ao olhos; mexer com o coador dentro de uma lata, como se tivesse conteúdo; bater com latas no chão; colocar-se dentro de cestos; usar colares e pulseiras, entre outros. Foram realmente muitas as situações observadas e, a dificuldade maior pauta-se com o registo de todos esses momentos. Ainda que se tivesse filmado teria que haver várias câmaras em diferentes pontos da sala para poder focar todas as explorações e seria necessário ver e rever os diferentes vídeos por forma a se conseguir um registo abrangente e de qualidade. No entanto, na ação, nós adultos ficamos atentos a todas as explorações, mas tivemos um papel um pouco inativo, na medida em que não fomos intrusivos, deixando as crianças fazerem as suas próprias explorações e vivências de algo novo. Todavia, interagimos sempre que uma criança nos procurava, transmitindo-lhes segurança, em que problematizamos uma questão e até mesmo afirmações breves sobre a ações. Do meio para o fim das atividades as crianças sentiam a necessidade de conversar e de revelar as suas conquistas. Contudo, por sentirem aquele ambiente na sala dirigiam-se a nós munindo-se de uma linguagem não-verbal, mantendo o clima calmo e sereno. Através de um sorriso ou de um gesto davam a

entender aquilo que queriam naquele momento, sendo que a resposta era óbvia, uma vez que necessitavam de um adulto, de alguém que lhes fizesse uma pergunta como “O que é isso?”, “O que estás a fazer? Estás a comer?”, “O que tens na mão?” demonstrando que sentiam falta da estimulação pergunta-resposta. Este primeiro momento teve a duração de quarenta minutos mas sentimos que havia bem mais coisas que poderiam ter sido feitas e, como na semana seguinte íamos voltar a repetir o processo, sentimos a necessidade de refletir sobre alguns aspetos. Rapidamente percebemos que a tendência de cada criança consistia em explorar os materiais que se encontravam no cimo do cesto sem se preocupar em remexer o mesmo à procura dos objetos depositados no fundo. De modo a melhorar a nossa prática, decidimos ser mais ativas, dando mais respostas às crianças: optamos por efetuar uma troca entre os objetos e, por isso, colocamos no fundo do cesto os objetos mais explorados e trouxemos para a superfície os que haviam sido alvo de menor exploração; e, decidimos também, alargar o tempo para pelo menos uma hora.

Numa segunda intervenção tivemos em consideração os aspetos anteriores e iniciamos a atividade sensivelmente às 10h, para que a pudéssemos terminar uma hora depois, tendo em atenção o tempo necessário para efetuar a rotina de higiene e a atividade de transição antes do horário de almoço. Nem todas as crianças estavam presentes no início mas a dinâmica processou-se no mesmo modo da semana anterior. Foi preciso o estímulo inicial mas a maior parte das crianças integrou-se e familiarizou-se com os seus tesouros.

Como referi anteriormente, a diáde levou novos objetos e, a primeira criança que manifestou vontade em manipular algo, fê-lo pegando numa caixa de Chocapic. No momento de reflexão, a nossa supervisora aconselhou-nos a não usar este tipo de materiais com as crianças, pelo menos, os de conteúdo mais apelativo para estas para não criarem expectativas, pelo que devíamos retirar sempre a imagem publicitária.

Neste dia, infelizmente não pude observar tanto quanto o meu par pedagógico porque intervi noutros momentos, como fazer o acolhimento a três crianças. No entanto, dos momentos que visualizei, constatei que foram feitas novas coisas, novas experimentações. Embora fossem os mesmos materiais, com algumas variações, as combinações eram diferentes da semana anterior. Gostaria de destacar: colocação de caixas pequenas dentro de caixas grandes; manipulação de pedras da praia; mexer com o coador uma lata que continha conchas; colocar uma pêra dentro de um tacho pequeno e mexer; atirar a bola a adultos; saborear alimentos; separar as formas de queques uma a uma, colocando-as todas lado a lado; bater com rolos no chão; atirar com a maçã e a laranja ao chão como se de uma bola se tratasse; encher latas com formas de queques, conchas e pedras, fechar e abanar (ouvir o som); deixar cair objetos de metal propositadamente ao chão para ouvir a sua sonoridade; tentar abrir latas; colocar colheres dentro dos rolos de papelão; colocar a guizeira dentro de uma lata (som); mexer com colher de pau nos cestos; colocar nozes dentro de caixas e abanar; passar o pincel da barba pela cara; colocar tubos de linha em rolos; tentar beber pelas cápsulas; levar as bases dos copos à boca como se fossem bolachas; atirar o triângulo ao chão propositadamente para produzir som; pegar em fio e tentar colocar num buraco; entre outras. Como podemos verificar foram semanas diferentes e abordagens distintas. Uma criança, a mesma da semana anterior, manteve-se quieta durante toda a atividade, estando no colo da auxiliar. Ainda tentei interagir com ela mas, talvez por ser mais velha, por sentir uma presença estranha na sala ou até mesmo por não se sentir confortável com tanta “desarrumação” optou por não explorar qualquer tipo de objeto. As três crianças que foram chegando incluíram-se bem na dinâmica, sendo que uma necessitou do seu tempo de adaptação mas, quando se sentiu confortável iniciou a sua prática.

De um modo geral, penso que a atividade realizada em dois momentos proporcionou ao grupo “um grande

impulso de explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipuladas por elas” pois necessitam de uma vasta “gama de objetos [...] que sejam constantemente novos e interessantes” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 148) para realizar a ação. É de destacar que, numa próxima intervenção haveria a necessidade de existir mais recipientes contenedores de algo, como caixas e latas grandes pois o grupo optou por colocar demasiadas coisas dentro de objetos grandes. Devo ainda realçar a preferência das crianças por objetos metálicos, talvez por causa do som forte sempre que caía ou se mexia com outro objeto, como também da temperatura diferente. Na maior parte dos momentos, as crianças revelaram características do jogo simbólico fazendo certas ações, como comer, beber, mexer alguma coisa, entre outras.

Quanto às experiências-chave presentes nesta atividade, de um modo geral posso destacar todas elas. Estas são um “conjunto de linhas orientadoras [...] que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce” (Post & Hohmann, 2007, p. 36). No que se refere ao sentido de si próprio as crianças constroem uma representação de si mesmas, como sendo capazes de influenciar e de dar resposta às ações que vão decorrendo no seu meio envolvente, no decorrer de todas as explorações ao “Cesto de Tesouros”. No que respeita às relações sociais, através das suas interações tomam consciência que “agem e se tratam uns com os outros”, pois mantiveram um clima calmo e sem grandes agitações, mesmo quando lhes retiravam um objeto que estavam a explorar (Post & Hohmann, 2007, p. 40), embora existisse uma ou outra vez um conflito entre as crianças ao “agarrar o mesmo brinquedo”, mesmo havendo uma “atmosfera calma e abundância de materiais” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 241/242). Quanto à representação criativa todas as crianças imitaram e brincaram ao faz-de-conta, criando uma bagagem de experiências significativas (Post & Hohmann, 2007, p. 39). No que concerne ao movimento, todas as crianças da sala sabem andar, pelo que circularam muito pela sala, deslocando-se de um cesto para o outro e até mesmo fazendo movimentos com os próprios objetos. Relativamente à música é algo que se encontra implícito pois a sonoridade advém de algum objeto, como o caso dos metais, principalmente. Ambos desenvolvem a capacidade de controlar os movimentos, de comunicar através de gestos, linguagem, de manipular objetos de expandir a consciência sonora e de ritmo (Post & Hohmann, 2007, p. 44). Quanto à comunicação e linguagem foi uma experiência bastante desafiante. A maior parte das crianças sentiu a necessidade de expressar aquilo que estava a sentir, criando então um sistema de troca de informações. No que respeita à exploração de objetos considera-se que tudo que envolva o meio físico é novidade para as crianças. Desta forma, “exploram objetos para descobrirem o que são e o que fazem” (Post & Hohmann, 2007, p. 47), de modo a conhecer as suas características e a forma como se comportam. A noção precoce de quantidade e número também merece destaque pois “as crianças começam a perceber que objetos e materiais existem separados de si e das suas ações sobre eles” (Post & Hohmann, 2007, p. 48). É de destacar também o espaço pois é nele que praticam a sua ação, apropriando-se a ele e o tempo que se encontra implicitamente interligado.

Por fim, importa realçar que esta atividade foi a última a ser executada nesta sala, ficando com uma lágrima no canto do olho assim que me apercebi disso. Certo é que a minha bagagem é ampla e certamente que vão estar comigo para sempre, no coração e no pensamento. E o choro não se dá só por tristeza e com a saudade. Dá-se sim com a alegria e a vida, a força e a motivação que eu sei que vai ser vê-los crescer e acompanhar esse desenvolvimento. A minha lágrima é disso mesmo... Triste por não continuar a seguir os vossos passos mas muito feliz por ter feito parte do vosso caminho.

### Referências Bibliográficas

- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O Atendimento em Creche*. Porto Alegre: Artmed
- Luque, A., & Palacios, J. (1995). *Inteligência sensoriomotora*. In J. Palacios, A. Marchesi, & C. Coll (Orgs.), *Desarrollo psicológico y educación I: Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador. Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Excelente análise da atividade, associada a uma boa interpretação das experiências em que as crianças estiveram envolvidas.

As experiências profissionais também estão visíveis. Parabéns, Ana Luísa.

**Discente:** Ana Luísa Queirós Oliveira  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

**Centro de Estágio:** Infantário Monfortinhos de Real  
**Supervisor Institucional:** Sara Araújo

**Unidade Curricular:** Prática Pedagógica Supervisionada  
**Data:** 23 de janeiro de 2013