

NM

Orientação

AGRADECIMENTOS

Concluída esta etapa pautada por inúmeras recordações, muito esforço e dedicação é com enorme alegria que expresso o meu agradecimento àqueles que contribuíram significativamente no alcançar desta meta.

Aos meus pais, Maria e José, os meus pilares, por todo o amor e carinho, por terem acreditado em mim e nas minhas capacidades, por me terem demonstrado todos os dias que sou um motivo de orgulho e por terem sido o meu apoio em todos os momentos. Não há palavras suficientes para agradecer tudo o que fizeram e continuam a fazer por mim.

À Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e à Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto bem como aos respetivos corpos docentes por me terem proporcionado estes anos tão ricos para a minha formação pessoal e profissional.

Aos centros de estágio que tão bem me acolheram e me proporcionaram momentos únicos que levo comigo para a vida.

À Educadora Cooperante do Contexto de Creche, que sempre me acompanhou e apoiou ao longo de todo o período de estágio, por me ter deixado tão à vontade desde o primeiro dia, pela disponibilidade, pelos conselhos e pela confiança que depositou e continua a depositar em mim, serei sempre a sua “pupila” e tentarei seguir os seus passos, no sentido de ser uma excelente educadora como assim a considero.

Ao grupo de meninos da sala 2B que me proporcionaram experiências incríveis a nível da Valência de Creche. Pelos inúmeros beijinhos e abraços que levarei sempre comigo, pelos desafios que me lançaram e pela abertura que tiveram ao deixar-me participar das suas rotinas e consequentemente das suas aprendizagens.

À Supervisora, Dr.^a Sofia Andrade que me orientou em contexto de Creche e me ajudou a evoluir na prática através da partilha dos seus saberes, palavras

de apoio e incentivo que me estimularam a seguir em frente com mais confiança.

À Educadora Cooperante do Contexto de Jardim-de-Infância, por me ter recebido tão bem na sua sala, por ter acreditado em mim e nas minhas capacidades, julgando-me sempre apta a agir em todas as situações vividas, pela partilha de experiências, pelo tempo despendido ao longo e fora da componente letiva, pelas mensagens de apoio e pelas palavras ditas no momento certo.

Ao grupo de meninos da sala A, por me terem acolhido tão bem, fazendo-me sentir parte do grupo desde a primeira semana, por me terem deixado participar nas suas aprendizagens ao mesmo tempo em que se incluíam nas minhas, pelo carinho que todos os dias me deram e me fizeram sentir que este era efetivamente o meu caminho.

À Supervisora e Orientadora, Prof.^a Dr.^a Margarida Marta por ter acompanhado o meu processo de formação, pela partilha de experiências, pelos conselhos e pela disponibilidade demonstrada em atender a todas as minhas dúvidas mesmo quando o seu tempo se encontrava bastante limitado.

À Maria Sousa, o meu par pedagógico, pelos longos anos de amizade, pela paciência e por ter partilhado comigo o concretizar deste sonho.

À Ana Barros, à Ana Ribeiro, à Ana Ramos, à Cláudia Falcão, à Cristiana Carvalho, à Carla Mendes e à Vânia Baptista pela partilha de situações e momentos em contexto, pelo ombro amigo, pelos sorrisos e palavras de conforto, por juntas termos superado esta etapa das nossas vidas.

À minha família pelo amor, pelo apoio constante e compreensão nos momentos em que não pude estar tão presente quanto gostariam.

Em especial, à minha afilhada Rafaela, por me ter feito “explodir” de amor no dia em que a vi pela primeira vez e por ter sido a maior impulsionadora de eu ter continuado no alcançar deste sonho.

À minha avó Lurdes e à minha tia Luzia, pelo carinho e orgulho que sempre demonstraram ter por mim, pela pessoa que sou e pelos objetivos que me propus atingir. Apesar de já não estarem presentes fisicamente espero que

estejam felizes pelo culminar de mais esta etapa da minha vida e que estejam onde estiverem se continuem a orgulhar de mim.

E por fim, aos meus amigos de sempre que apoiaram esta minha opção. Pela dedicação, pela paciência, pelas palavras de incentivo, pelas horas de desabaços e de risos, por me acompanharem nesta ambição, como noutros momentos da minha vida, estando incondicionalmente ao meu lado.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório de estágio traduz a ação desenvolvida pela mestranda nos contextos de Creche, numa sala de dois anos, e Jardim-de-Infância, numa sala heterogénea com crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Esta ação baseou-se numa aproximação à metodologia de investigação-ação, tendo em conta os seguintes processos: observação, planificação, avaliação e reflexão, no sentido de perspetivar uma melhoria do processo educativo. Os procedimentos anteriormente mencionados, aliados à articulação entre a teoria e a prática, desencadearam aprendizagens que encaminharam a mestranda no sentido da construção da sua própria identidade profissional. Assim, abordando algumas perspetivas de cariz construtivista, o presente relatório evidenciará as suas aprendizagens e dos grupos de crianças, que serão espelhadas através da descrição, análise crítica e reflexão da sua ação em contexto nas duas valências. A ação desenvolvida foi regulada valorizando e procurando dar resposta às necessidades, aos interesses e às aprendizagens das crianças, evidenciando assim um princípio fundamental no processo educativo pelo qual se deve reger qualquer educador de infância, considerando a criança como sujeito ativo da sua própria aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-Chave: Creche, Jardim-de-Infância, Crianças, Investigação-Ação, Ação.

ABSTRACT

This internship report reflects the action developed by the master's degree student in the contexts of Day Care, in a two-year room, and kindergarten in a heterogeneous room with children between the ages of three and five. This action, based on an approach to the research-action methodology will have been developed taking into account the following processes: observation, planning, evaluation and reflection, in order to prospect an improvement of the educational process. The aforementioned procedures, allied to the liaison between theory and practice, initiated learning that led the master's degree student towards the construction of his own professional identity. Thus, by approaching some constructivist perspectives, this report will show their and children's group's learning, which will be mirrored through the description, criticism analysis and reflection of their action in context in the two valences. The developed action was regulated valuing and seeking to respond to the needs and interests of children, thus showing a fundamental principle by which, any child educator should be governed: the child as an active subject of his own learning and development.

Key words: Day Care, Kindergarten, Children, Action Research, Action

ÍNDICE

Agradecimentos	I
Resumo	IV
Abstract	V
Índice	VI
Índice de apêndices/anexos	VIII
Lista de abreviaturas	IX
Introdução	1
Enquadramento Teórico e Legal	3
1.1. Políticas Educativas na Educação de Infância	3
1.2. Perspetivas/ Modelos Pedagógicos para a Educação de Infância	11
1.3. Importância do processo de iniciação à leitura e à escrita na educação pré-escolar	20
2. Caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação	26
2.1. Contexto de creche	26
2.2. Contexto de jardim-de-infância	34
2.3. Metodologia de investigação	43
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos	48
3.1. Aspetos transversais aos dois contextos	48
3.2. Percurso formativo em contexto Creche	50
3.3. Percurso formativo em contexto jardim-de-infância	62
Reflexão Final	73

Referências Bibliográficas	78
Documentação Legal	84

ÍNDICE DE APÊNDICES/ANEXOS

Apêndice A – Planificações Semanais

A1 – Contexto de Creche

A2 – Contexto de Jardim-de-Infância

Apêndice B – Narrativas Reflexivas

B1 – Contexto de Creche

B2 – Contexto de Jardim-de-Infância

Apêndice C – Materiais Pedagógicos

C1 – Contexto de Creche

Apêndice D – Registos Fotográficos

D1 – Contexto de Creche

D2 – Contexto de Jardim-de-Infância

Anexo A – Grelhas de Avaliação

A1 – Contexto de Creche

A2 – Contexto de Jardim-de-Infância

Anexo B – Program Quality Assessment (PQA)

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

PP – Projeto Pedagógico

PTG – Plano de Trabalho de Grupo

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e visa elucidar o processo formativo da mestranda, desenvolvido no decorrer dos estágios realizados em creche e jardim-de-infância.

Os estágios decorreram em dois contextos pertencentes à zona metropolitana do Porto, sendo que um deles pertencia a uma Instituição Particular de Solidariedade Social e o outro a um Agrupamento de Escolas da Rede Pública. Estes estágios compreenderam um total de 360 horas das quais 140 foram direcionadas para o contexto creche e 220 para o contexto jardim-de-infância. O facto de ter tido mais tempo de contacto num contexto do que noutro fez com que a mestranda passasse a conhecer melhor os pais e os grupos de crianças, as suas características, necessidades e interesses, o que se traduziu numa melhor adequação das atividades propostas.

Como forma de facilitar a leitura e organização do relatório, este encontrar-se-á organizado em três capítulos. Assim, no que respeita à sua estrutura, num primeiro momento será apresentado o enquadramento teórico e legal, construído e baseado em perspetivas que funcionaram como linhas orientadoras de sustentação da ação da mestranda.

O segundo capítulo incidirá sobre a caracterização das instituições onde foi desenvolvida a sua ação. Este contará com uma breve descrição do ambiente educativo, patenteando alguns aspetos que a mestranda considerou relevantes e justificam as ações tomadas e descritas no capítulo seguinte. Refletirá ainda a metodologia de investigação utilizada, sistematicamente, nos dois contextos educativos, que auxiliaram a mestranda no reconhecimento das particularidades, necessidades e interesses de cada um dos grupos de crianças.

O terceiro capítulo prender-se-á então com a descrição e análise crítica e reflexiva do processo formativo da mestranda e dos grupos de crianças com quem se relacionou, onde serão explanadas as atividades desenvolvidas, evidenciando os processos e possíveis formas de mutabilidade e evolução, quer da mestranda quer das crianças.

Por fim, será evidenciada uma reflexão final que patenteia todo o processo evolutivo da mestranda, tanto a nível pessoal como profissional. Nele serão abordadas as aprendizagens adquiridas bem como as limitações sentidas ao longo de todo o percurso.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A educação como atividade intencional e sistemática é um estilo de participação no projeto de auto-realização humana dos sujeitos (...) [que se constitui como] um apoio fundado e aberto à configuração pessoal e social de cada ser” (Rivilla, 1993, p.16)

O capítulo I deste relatório compreenderá uma abordagem aos referentes teóricos e legais que constituem as políticas educativas mais adequadas que orientam a ação dos profissionais em educação de infância e conduzem ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças quer na valência de creche, quer na valência de jardim-de-infância.

1.1. POLÍTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

As políticas educativas na educação de infância assumem um papel de extrema importância, na medida em que se assumem como linhas orientadoras que guiam a ação dos profissionais, para que seja claro o motivo do que fazem, como o fazem e porque o fazem, justificando assim as suas ações.

Para além disso, permite que todos os educadores de infância tomem conhecimento em simultâneo e se rejam pelos mesmos princípios de educar da criança.

A história da educação de infância constrói-se na complexidade integradora de uma multiplicidade de dialéticas: uma mediação entre a família e a [instituição]; uma estreita relação com a história da mulher (...); uma avaliação (...) sobre em que medida o sentido maternal se revê (...) na prática das educadoras de infância (...); uma meta-pedagogia que visa inferir se haverá (...) consenso sobre Educação de Infância; e uma

historiologia das representações da infância (...) associada à mudança de estilos e destinos de vida (Magalhães, 1997, p.21).

Perante as transformações sociais e políticas supra mencionadas verifica-se então a importância destas linhas, que requerem imprescindíveis adequações, para que os profissionais em educação de infância adotem ações mais adaptadas e propiciem uma melhoria na qualidade da educação.

Atualmente a Educação Pré-escolar é reconhecida como

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei-Quadro n.º 5/97, Capítulo II, Artigo 2.º).

Assim, e apesar da Lei de Bases do Sistema Educativo e da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar não incluírem a Valência Creche na Educação Pré-Escolar, considera-se que esta é um “direito da Criança” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.5).

Sendo que “a formação do educador de infância pode (...) capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos”, é de salientar que a Educação Pré-Escolar se destina a crianças com idades compreendidas entre os 0 e a idade de entrada na escolaridade obrigatória, ou seja, no 1º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo nº1, Capítulo I).

A Valência de Jardim-de-Infância coexiste nas redes pública e privada, “complementares entre si, visando a oferta universal e a boa gestão dos recursos públicos”, (Lei-Quadro n.º 5/97, Capítulo III, artigo 9.º) enquanto a Valência Creche funciona apenas no “âmbito do ensino particular e cooperativo, em instituições sem fins lucrativos que prossigam actividades no domínio da educação e do ensino” (Lei-Quadro n.º 5/97, Capítulo V, artigo 14.º).

Conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo, a educação deve promover

“o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Capítulo I, artigo 2.º, n.º5).

Mediante o supra referido e tendo em conta que o educador tem

“a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente”, é essencial que este profissional seja reconhecido como promotor do “desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva para a cidadania” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, anexo II, nº 2, alínea a; Decreto-Lei n.º 241/2001, Capítulo II, nº 4, alínea h).

Desta forma, o mesmo deve saber “situar-se de forma crítica e atuante face à realidade social que o rodeia (...) e que detém, assim, um entendimento alargado do papel da educação nas sociedades modernas; que é capaz de investigar e equacionar os problemas com que se confronta e de inovar” (Costa, 1997, p. 86).

Sendo objetivo da educação pré-escolar “estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o seu desenvolvimento equilibrado em todas as suas potencialidades” (Lei Bases, art. 5.º, n.º 1, alínea a) o educador deve ainda conceber e desenvolver “o respetivo currículo, através da planificação (cf. apêndices A1 e A2), organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo n.º 1, capítulo II).

“A intencionalidade que caracteriza a intervenção de um profissional em educação, permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o

porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.13). Deste modo, é de realçar que a ação da mestranda na Valência Creche foi vivenciada pelas Experiências-Chave preconizadas pelo modelo HighScope, nomeadamente o sentido de si próprio, as relações sociais, a representação criativa, o movimento, a música, a comunicação e linguagem, a exploração de objetos, a noção precoce de quantidade e de número, o espaço e o tempo (Post & Hohmann, 2011); e a Valência Jardim-de-Infância, para além dos contributos do modelo aludido anteriormente, foi regulada ainda pelas Áreas de Conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Deste modo, importa salientar as áreas de conteúdo preconizadas nas OCEPE, sendo elas: a Área de Formação Pessoal e Social; que “dada a [sua] transversalidade (...) [proporciona] diversas aprendizagens (...) [suscetíveis de serem] retomadas noutras áreas”; a Área de Expressão e Comunicação, uma “área básica, [que] incide em aspetos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem, que permitem à criança apropriar-se de instrumentos fundamentais para a aprendizagem noutras áreas”, onde se inserem os domínios da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática; e a Área de Conhecimento do Mundo, uma área integradora, uma vez que “[mobiliza] aprendizagens de todas as outras áreas” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, pp.34, 43, 85).

Estas áreas abordadas de forma articulada permitem que a educação das crianças seja feita de forma integrada e globalizante.

Estes dois suportes constituíram assim uma referência para construir e gerir um currículo, sempre adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo.

Sendo o currículo o referente básico da educação, é entendido como um “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem necessárias num dado tempo e contexto, cabe à [instituição] garantir e organizar” (Roldão, 1999, p.24). Deve ser “interpretado globalmente de modo a incluir todos os

domínios de aprendizagem e desenvolvimento” (Bertram & Pascal, 2009, p.37). Assim, deve-lhe ser dada a sua devida importância, na medida em que funciona como um conjunto de experiências que têm como finalidade “proporcionar processos de desenvolvimento e de aprendizagem pensados e organizados pelo educador intencionalmente” (Circular nº.: 17/DGIDC/DSDC/DEPEB/2007).

Importa evidenciar ainda que as referências emanadas pelos documentos anteriormente mencionados, permitiram a troca e integração recíproca entre as várias áreas do saber. Esta interseção de saberes permitiu às crianças o reconhecimento de que as aprendizagens não se desenvolvem de forma isolada, mas sim de forma abrangente e transversal e que tudo se pode relacionar, proporcionando assim uma melhor compreensão dos temas abordados e o desenvolvimento a nível “cognitivo, social, cultural, físico e emocional que se interligam e atuam em conjunto” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.10). Para além disso, permitiu uma melhor comunicação entre todos os intervenientes do processo ensino-aprendizagem.

Ao entrar no Jardim-de-Infância a criança “já traz consigo vivências e destrezas (competências e conhecimentos prévios de diversos tipos e em diferente grau de evolução), que a escola deve aproveitar como base para o seu desenvolvimento” (Zabalza, 2001, p.22). Tal é possível verificar, por exemplo, através da brincadeira, onde nos momentos de exploração livre, a criança acaba por demonstrar aquilo que já reconhece e revela a sua forma holística de aprender. Estas atividades ricas e estimulantes, caracterizadas pelo elevado envolvimento da criança, promovem o “desenvolvimento e aprendizagem, o prazer, a concentração e o empenhamento da criança” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.11).

Segundo Gomes (2010), “é a brincar que a criança aprende o que mais ninguém lhe pode ensinar. A brincadeira permite que assimile a cultura do meio em que vive, integrando-se nele, adaptando-se às condições que o Mundo lhe oferece”. Refere ainda que

o brincar potencia o desenvolvimento global da criança, pois permite-lhe aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser. Para além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção (p.46).

Para que haja este desenvolvimento holístico da criança é importante então que todos os intervenientes do processo educativo tenham o mesmo propósito de educar a criança. Assim, conforme o referido no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, o Educador “colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre [educadores, crianças], encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade” (anexo IV, nº2, alínea d).

O trabalho colaborativo permite que o educador de infância se desenvolva enquanto profissional e contribui ainda para o desenvolvimento das áreas de ação em que os vários indivíduos intervêm. É, segundo Alarcão e Canha, (2013) “um recurso que permite realizar ações e concretizar propósitos” (p. 46). Para que esta relação colaborativa se estabeleça “é necessário que a responsabilidade sobre o processo de realização dos propósitos que a justificam seja equilibradamente assumida e partilhada por todos os que nela intervêm, independentemente dos papéis diferenciados que podem assumir” (Canha, 2013, p. 47).

Uma relação colaborativa fundamental é a interação criança-criança, na medida em que, “favorece o desenvolvimento de competências cognitivas, [no sentido em que] os membros do grupo são desafiados a explicar as suas ideias, a justificar as suas ações” (Lopes & Silva, 2008, p.22). Através da brincadeira, as crianças aprendem “sobre si e sobre os adultos [que as ajudam] a perceber o mundo” que as rodeia (Matta, 2001, p.315).

Outra das relações colaborativas mais importante é a relação escola-família, assim quanto mais estreita for esta relação, maior será o sucesso educativo das crianças. Os educadores tendem a reportar uma maior satisfação a nível profissional, uma vez que recolhem informações

importantes para poderem construir e gerir o currículo e as famílias vêm-se valorizadas socialmente. Para que tal aconteça, é necessário considerar uma postura participativa por parte de todos os elementos da comunidade educativa (Silva, 2003, pp. 115-117).

Para além deste ambiente relacional, o educador de infância deve ter em conta ainda o ambiente a nível material. Importa salientar que tanto um como outro devem responder aos interesses e necessidades (de segurança, atividade e autonomia) das crianças. Tanto na creche como no Jardim-de-Infância, o ambiente deve propiciar a experimentação autónoma da criança, assim o educador de infância não pode “imobilizar a criança com protecções, fraldas ou roupas inadequadas” mas deve deixar o espaço e os objetos à sua disposição “harmoniosamente equilibrados e evoluir em conjunto com o desenvolvimento das capacidades de autonomia” (Vayer, Maigre & Coelho, 2003, p.62).

Segundo Hohmann e Weikart (2011) as crianças precisam de “desenvolver um sentido de identidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes, com capacidade para efetuar escolhas e tomar decisões” (p.66). Assim, o educador deve promover o envolvimento ou a implicação da criança ao “criar um ambiente educativo em que esta disponha de materiais diversificados que estimulem os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade como, com quê e com quem brincar”. Deste modo, a criança “desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.11). É através desta aprendizagem, ativa, que a criança pela sua “ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo” (Oliveira-Formosinho, 2006, p.56).

Assim, visto que a criança é considerada como “um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Lino, 2013, p.114), esta deve ser chamada aquando da tomada de decisões, evidenciando os seus gostos,

necessidades e interesses mas também deve ser envolvida e responsabilizada nas tarefas do quotidiano, como por exemplo, na arrumação da sala de atividades, na eleição das áreas para onde se pretende dirigir. Cabe ao adulto proporcionar um ambiente que encoraje as crianças nesse sentido.

Perante o supra mencionado, verifica-se então que, o currículo está desenvolvido para apoiar/guiar a ação do educador no sentido de desenvolvimento do processo de “educação ao longo da vida” da criança, ou seja de a desenvolver em todas as suas potencialidades (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.5).

Segundo Jacques Delors et al. (2012), esta primeira etapa da educação básica deve apoiar-se em quatro pilares da educação fundamentais: “aprender a conhecer” mediante as oportunidades que lhes são oferecidas; “aprender a fazer”, tornando-se autónomas e aptas a agir em qualquer situação; “aprender a conviver”, desenvolvendo atitudes e valores de reconhecimento de si próprias e dos seus pares e “aprender a ser” aproveitando as potencialidades de cada individuo e reconhecendo os seus valores, adotando os que melhor se apropriam a si.

Tendo em consideração estes quatro pilares, cabe ao educador de infância “proporcionar experiências educativas integradas”, de modo a “promove[r] o envolvimento da criança em atividades e em projetos”, estabelecendo sempre com esta uma relação de proximidade “por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e promover a sua autonomia”. Cabe-lhe ainda “fomenta[r] a cooperação [entre pares]” tão necessária no “desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania” (Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo n.º 1, capítulo II).

1.2.PERSPETIVAS/ MODELOS PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

A prática de um educador de infância deve fundamentar-se em “crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; e princípios éticos, morais e deontológicos” (Formosinho, 2013, p.15).

Deste modo a ação da mestranda norteou-se pela articulação de algumas perspetivas/modelos pedagógicos, entre eles o Modelo HighScope, a Perspetiva de Elinor Goldschmied, o Modelo Movimento Escola Moderna, a Perspetiva da Pedagogia-em-Participação e o Modelo Reggio Emilia, que se constituíram como ferramentas de extrema importância, funcionando como mediadores entre a teoria e a prática e como suporte de uma práxis válida e sustentada.

Os modelos anteriormente elencados visam dar a conhecer um vasto leque de opções que proporcionam aos profissionais em educação pré-escolar, elegeer quais as propostas que melhor se adequam à sua prática. Assim, de seguida, serão abordados os aspetos de cada um dos modelos que maior relevância assumiram no desenrolar do seu processo de formação.

O Modelo HighScope foi aquele que mais influenciou as suas práticas, uma vez que a acompanhou nas duas valências: Creche e Pré-Escolar.

Este modelo orienta os Educadores de Infância segundo cinco princípios básicos presentes na Roda da Aprendizagem. Relativamente à Valência Creche estes princípios consistem: na aprendizagem ativa, na observação da criança, na interação adulto-criança, no ambiente físico e nos horários e rotinas. Já no que respeita à Valência Jardim-de-Infância os princípios integram: a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, o contexto de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação (Hohmann & Weikart, 2011).

O modelo adota uma perspetiva socioconstrutivista que se reflete numa visão centrada na criança como coconstrutora do seu próprio conhecimento. Assim, pressupõe-se que a criança desenvolva “um sentido de identidade

própria enquanto pessoa autónoma e independente, com capacidade para efetuar escolhas e tomar decisões” (Hohmann & Weikart, 2011, p.66).

Defende uma educação partilhada que decorre por meio das interações, que são entendidas como uma dimensão de suma importância. Assim, os educadores devem trabalhar em equipa, de forma colaborativa e perante um clima de apoio, respeito e entreajuda onde possam abordar as suas ideias, experiências e opiniões e escutar as propostas dos demais. Brickman & Taylor (1996) corroboram esta ideia defendendo que “se os adultos trabalharem em equipa, as crianças beneficiam de um programa que é variado, mas que tem uma linha unificadora” (p.189).

Relativamente ao ambiente, defende que o educador deve preparar “um lugar em que todos, e cada um, sintam que podem estar a seu gosto (...) um lugar que realmente permita o movimento, a expressão, o viver com serenidade” (Alliprandi, 1984, citado por Zabalza, 1992, p.281).

Neste âmbito, salienta-se que em ambos os contextos, o ambiente foi adaptado consoante os interesses e necessidades das crianças, nomeadamente, e como se verificará no III capítulo, ambas as salas de atividade sofreram alterações, permitindo que as crianças se desenvolvessem em locais para si aprazíveis e revestidos de significado.

É muito importante haver um espaço central e amplo para as atividades de grupo, que permita a ligação para as restantes áreas mas também que hajam locais para os quais as crianças se possam retirar para estar sozinhas sempre que assim o pretenderem, uma vez que “os espaços privados (...) estimulam o desenvolvimento de auto-conceito das crianças e da sua entidade pessoal” (Louis Torelli, 1992, citado por Post & Hohmann, 2011, p.102).

Tanto em creche como em jardim-de-infância “os educadores devem garantir que as áreas tenham materiais «verdadeiros», de tamanho natural” (Brickman e Taylor, 1996, p.154). Este tipo de materiais são bastante atrativos uma vez que proporcionam às crianças jogos dramáticos baseados na sua própria experiência. Os materiais de uso aberto devem também ser tidos em consideração uma vez que possibilitam uma infinidade de utilizações,

estimulando a imaginação das crianças. “Realçamos este tipo de materiais porque estamos convictos de que encorajam a criatividade e a procura de soluções” (Brickman e Taylor, 1996, p.155).

Assim, considera-se que em ambos os contextos se procurou planificar tendo em conta esta mais-valia da utilização deste tipo materiais e nomeadamente a sua reutilização.

Os momentos da rotina deste modelo baseiam-se no processo planear-fazer-rever. No tempo de planear as crianças planificam o seu dia partindo de uma intenção pessoal; no decorrer do “trabalho” as crianças experimentam as suas intenções; posteriormente refletem sobre as suas experiências e partilham com os outros aquilo que descobriram.

Os momentos da rotina são pautados ainda pelas transições que se assumem como momentos de extrema importância. Estes ocorrem sempre que a criança vivencia uma mudança e devem ocorrer de forma tranquila e ser realizados no menor número possível. Estas mudanças devem ser sempre comunicadas às crianças para que as mesmas se vão familiarizando com a rotina e o educador deve pautá-las por qualquer atividade. No caso em concreto dos contextos em que estive inserida as transições eram concretizadas através de canções, exemplo disso eram os momentos de arrumar ou de ir para o refeitório.

Um dos momentos de transição mais marcantes eram os de chegada e partida. Assim, em contexto creche a educadora recebia as crianças e os pais calmamente à porta da sala de atividades de modo a estar atenta às emoções expressas pelas crianças e pelos pais e tranquilizar ambos. No contexto jardim-de-infância, a receção era realizada de igual forma, mas pela Assistente Operacional.

O momento da arrumação corresponde ao momento de transição mais longa. Durante a arrumação a criança desenvolve “capacidades de auto-ajuda e um sentido de responsabilidade pelo ambiente que as rodeia.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 446). Nos contextos em que estive inserida estes momentos

eram sempre acompanhados de uma música para que de forma tranquila as crianças se apercebessem que estava na hora de arrumar.

Outro dos momentos mais importante na rotina deste modelo corresponde ao tempo da sesta, característico da creche, que dá “às crianças a oportunidade de recarregarem as suas energias físicas e emocionais para a parte do dia que se segue” (Post & Hohmann, 2011, p. 241).

Já a Perspetiva Goldschmied defende que a pessoa-chave possui três papéis principais na educação em contexto creche, sendo eles: organizador, onde o educador é o responsável pela organização das atividades; facilitador, onde apoia as crianças e lhes dá segurança ao longo do dia e iniciador, onde propõe atividades e guia as crianças no seu desenvolvimento (Goldschmied & Jackson, 2006).

Esta perspetiva defende também que a relação escola-família detém um papel primordial e decisivo na vida das crianças. As interações estabelecidas entre estes atores basilares devem basear-se na confiança, qualidade e estimulação.

Para além do supra mencionado, Goldschmied e Jackson propõem ainda duas atividades adaptadas a faixas etárias distintas: o “Cesto dos Tesouros” adequado a crianças com apenas um ano de vida e o “Jogo Heurístico” apropriado a crianças de dois anos de idade.

Sendo que a prática da mestranda em Creche se desenvolveu numa sala de dois anos, seguir-se-á a explanação da segunda proposta.

Goldschmied & Jackson (2006) defendem que o Jogo Heurístico “consiste em oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período e em um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e recetáculos, com os quais elas brincam livremente e sem a intervenção dos adultos” (p.147). A atividade desenvolvida relacionou-se com a exploração de instrumentos musicais e será evidenciada no terceiro capítulo deste relatório.

No modelo Movimento Escola Moderna surge um currículo fundamentado nos problemas e motivações da vida real e “uma escola profundamente integrada na cultura da sociedade que serve” (Folque, 1999, p.6).

Este modelo fundamenta-se em três finalidades: iniciação às práticas democráticas; reinstituição dos valores e das significações sociais e reconstrução cooperada da cultura e apoia-se em três condições fundamentais: grupos de crianças heterogêneos; existência de um clima que favorece a expressão livre e proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir.

A formação de grupos heterogêneos baseia-se na teoria defendida por Vigotsky, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A constituição de grupos de crianças de diferentes idades “assegura a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 2013, p. 149).

O Movimento Escola Moderna preconiza ainda a divisão da sala de atividades por seis áreas básicas, distribuídas ao redor da sala e uma área central polivalente destinada ao trabalho coletivo.

Relativamente aos materiais, este dispõe de vários instrumentos de regulação, também considerados como “materiais de pilotagem”, entre eles: o mapa de presenças, o mapa de tarefas, o quadro das idades e o quadro dos aniversários. Os materiais de pilotagem ou instrumentos de trabalho, têm um papel muito importante no dia-a-dia das salas, uma vez que são meios de documentar a vida do grupo, ajudando as crianças e o educador a planejar, avaliar e orientar os acontecimentos da sala, promovendo assim aprendizagens a nível do respeito pelas atitudes e comportamentos.

São definidos como “materiais de pilotagem” uma vez que permitem acompanhar, avaliar, orientar e reorientar o processo de aprendizagem do grupo e de cada uma das crianças.

Todos os instrumentos anteriormente mencionados “são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (Folque, 1999, p.9).

Para além do aludido anteriormente, dá grande importância à articulação com a família e com a comunidade e valoriza a Metodologia de Trabalho de Projeto.

Relativamente à Pedagogia-em-Participação, o ponto fulcral para a aprendizagem dos grupos são as interações adulto – criança. Assim, o educador deve potenciar o envolvimento dos pais nas aprendizagens dos seus filhos, incitando-os a participar em atividades e projetos de forma a estabelecer-se então laços entre a instituição e o ambiente familiar.

Esta pedagogia baseia-se em quatro eixos pedagógicos que funcionam como linhas centrais da intencionalidade educativa e nortearam a ação da mestrandia, sendo eles: o ser/estar; o eixo do pertencimento e da participação; o eixo da exploração e da comunicação com as cem linguagens e o eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem.

Esta perspetiva promove a aprendizagem pela experiência e a construção de significados e conhecimento (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). “Entende a criança como um sujeito ativo e competente que, em grupo, desenvolve os poderes de participar no roteiro da sua própria aprendizagem através da experimentação” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.115).

No que respeita à organização do espaço, tem que ser “um lugar de bem-estar, com bastante alegria e um lugar aberto às experiências plurais e interesses das crianças e comunidades” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.44).

No que respeita a Reggio Emilia, este é um modelo que preconiza a Pedagogia das relações, ou seja, defende que a interação adulto-criança assume um papel primordial e que o conhecimento se adquire através das interações. Neste modelo pedagógico todos os espaços são fundamentais para o desenvolvimento de aprendizagens. O ambiente físico é considerado como um “terceiro educador”, na medida em que apoia as relações entre os três protagonistas do processo educativo – os educadores, as crianças e os pais (Malaguzzi, 1997, citado por Lino, 2013).

Assim, sendo que são as crianças moldam os espaços sala, estes “tendem a ser agradáveis e acolhedores, contando muito sobre os projetos e as atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as pessoas grandes e pequenas que fazem da complexa interação que ocorre ali algo significativo e alegre” (Edwards, Gandini & Forman, 2016, p. 138).

Ainda no que respeita ao ambiente educativo, Reggio defende que deve existir uma conceção arquitetónica que tenha em consideração “a continuidade entre os diferentes espaços” (Lino, 2013, p.122), exemplo disto são as portas e janelas de grandes dimensões e/ou as paredes em vidro, que permitem alargar o espaço para além da sala de atividades.

A colaboração é o ponto fulcral na pedagogia das relações e é o elemento que marca a diferença no processo educativo (Lino, 2013). É importante assim que as crianças, educador e famílias reconheçam os benefícios que o trabalho colaborativo pode trazer para o desenvolvimento individual e grupal.

Neste modelo as crianças são estimuladas a expressarem-se através das diversas formas de expressão simbólica e de comunicação, capacitando-as a expressarem-se nas mais variadas “linguagens” (Edwards, Gandini & Forman, 2016). A base deste modelo são então as “cem linguagens da criança”, ou seja, a criança dispõe de diversas formas de expressão, entre elas a comunicação verbal e não-verbal, a dança, o canto, o desenho. Assim, ter mais linguagens significa ter diferentes formas de ver e representar o mundo (Lino, 2013).

Conforme Malaguzzi, o fundador deste modelo, ao desenvolver-se nas suas “cem linguagens” “acredita-se que a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento do mundo” (Lino, D. citado por Oliveira-Formosinho, 2013, p.100).

Este modelo dá ainda grande ênfase ao trabalho de projeto na medida em que considera que as investigações das crianças são importantes no seu desenvolvimento e podem sustentar os seus trabalhos futuros (Lino, 2013).

Para além dos modelos referenciados anteriormente, também a Metodologia de Trabalho de Projeto suportou a prática no contexto de

jardim-de-infância. Esta é considerada como uma abordagem pedagógica que se centra num processo de ensino-aprendizagem focado nas necessidades e/ou interesses das crianças, que frequentemente têm origem nas experiências de vida das mesmas dentro ou fora do contexto escolar. Esta ideia é reforçada por Mendonça (2002) que afirma que “os projetos das crianças têm como referência implícita o seu desejo de crescer e aprender, partindo dos seus interesses e saberes, com o sentido de serem pessoas felizes” (p.47).

Segundo Katz (1997) “um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (p.3). Assim, esta metodologia de trabalho pressupõe que uma criança possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem, uma vez que lhes é dado o poder de decidir se querem ou não colaborar no processo.

De acordo com a natureza do tema a abordar e o envolvimento dos indivíduos que o estão a desenvolver, o tempo do projeto pode estender-se por dias, semana ou meses.

Segundo Vasconcelos (2012) um projeto deve passar por quatro fases de trabalho, sendo elas: a definição do problema, a planificação e desenvolvimento do trabalho, a execução e a divulgação/avaliação.

Na fase I de definição do problema o educador deve estar atento a tudo aquilo que é dito pelas crianças, ou seja, os seus interesses, motivações, dificuldades. Deve ainda estabelecer diálogo com o grupo no sentido de tentar estimular as crianças menos participativas, ajudando-as a tomar consciência daquilo que podem fazer. Por fim, deve anotar tudo aquilo que elas dizem saber e registar em forma de mapa conceptual aquilo que sabem e aquilo que pretendem saber.

Na fase II de planificação e desenvolvimento do trabalho, as crianças começam a ter perceção do que têm que fazer, como, com que recursos e começa-se a dividir tarefas e a organizar o tempo disponível.

Relativamente à fase III da execução as crianças partem para a pesquisa de forma autónoma em livros, revistas, jornais, na internet, em visitas a locais

específicos que auxiliem na procura de informação, no questionamento a pessoas especializadas, entre outros. Posteriormente as crianças registam, selecionam e organizam a informação recolhida.

Por fim, na fase IV da divulgação/avaliação as crianças comunicam ao grupo e/ou aos demais intervenientes da ação educativa o conhecimento adquirido e os dados recolhidos. Esta é a fase da socialização do saber em que as crianças se sentem úteis aos outros, na medida em que podem apresentar aquilo que investigaram quer aos colegas das salas do lado, quer aos das salas de 1º ciclo, aos pais e/ou até mesmo à comunidade envolvente.

Importa salientar que as fases anteriormente mencionadas não têm qualquer sequência obrigatória nem períodos de tempo estipulados na sua execução, são passos que devem “fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada” (Kilpatrick, 1926, citado por Gambôa, 2011).

Esta metodologia permite a integração das áreas de conteúdo; a discussão sobre as melhores estratégias e recursos a utilizar; a realização de pesquisas individuais e grupais; a coordenação do trabalho por parte dos vários intervenientes, no sentido de atingir um objetivo em comum; uma avaliação contínua ao longo de todo o processo e permite ainda que as crianças tenham um papel mais ativo e participativo na construção do seu próprio conhecimento.

A documentação pedagógica assume-se como um elemento fundamental, um auxiliar ao longo de todas as fases do projeto. “É um processo que convida, num ambiente apoiante e colaborativo, à autoavaliação e à avaliação do grupo, à confirmação de hipóteses, ao conflito de ideias, à autocorreção e à discussão” (Araújo, 2013, p.65).

A partir dos vários registos (escritos, fotográficos) a documentação pedagógica funciona como uma explanação do quotidiano que deve ser construída em parceria entre as crianças e o educador. Estes registos são essenciais uma vez que constituem um “meio para refletir de uma forma sistemática e rigorosa sobre o trabalho pedagógico” desenvolvido/ a desenvolver (Lino, 2013).

Segundo Reggio,

“as representações visuais não são apenas produtos decorativos para serem levados para casa no final do dia, os quais provavelmente jamais serão olhados ou discutidos novamente; (...) elas são como recursos para uma exploração adicional e para um maior aprofundamento do conhecimento sobre o tópico (Edwards; Gandini & Forman, 2016, p.45).

Através dos registos efetuados pela mestrandia constatou-se que biblioteca constituía uma área de reduzido interesse em ambas as valências. Deste modo, seguir-se-á uma breve explanação daquilo que este espaço constitui, dando-se mais ênfase no terceiro capítulo que elucidará de melhor forma os planos de ação desenvolvidos.

1.3. IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE INICIAÇÃO À LEITURA E À ESCRITA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A aprendizagem da leitura e da escrita é um procedimento de “apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente”, prolongando-se depois ao longo da vida (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 60).

Embora exista uma propensão inata que conduz à emergência destas competências (leitura e escrita), é necessário que o educador desenvolva um trabalho de promoção de comportamentos de leitor, ou seja, de estimulação ao nível da linguagem oral e promova o contacto com materiais que possuam o código escrito, para que a criança vá compreendendo as características de cada uma das formas de linguagem e a relação que entre as duas se estabelece.

É necessário ainda que a criança entenda que embora a linguagem oral e a linguagem escrita constituam formas distintas, existe uma grande proximidade entre ambas.

Assim,

“as competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança. Estas competências são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação. Por outro lado, esta transversalidade leva também a que todas as áreas contribuam igualmente para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.60).

Na sala de atividades, um espaço de excelência para a promoção destas competências é a área da biblioteca.

A Biblioteca é “um espaço onde a criança, individualmente ou em grupo, tem oportunidade de mergulhar e de se libertar nas páginas de um livro que lhes suscitam e promovem a sua imaginação e criatividade” (Marchão, 2013, p.30). Neste sentido, devem ser proporcionados às crianças ambientes que lhes suscitem o gosto pelos livros. “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 26).

No seguimento do supra mencionado é importante que se entenda assim que, os materiais presentes na sala de atividades bem como o seu estado de conservação são elementos fundamentais e a ter em consideração, uma vez que influenciam o comportamento e as aprendizagens das crianças. De modo a promover o envolvimento nesta área o educador deve então “proporcionar oportunidades para ouvir leitura frequente”, com entoação adequada, pois desperta o interesse e motiva a participação na atividade, facilitando também o acesso à mensagem, do que é ler, para que se lê (Mata, 2008).

“As crianças precisam de instrumentos para poderem funcionar no mundo real”, assim o valor atribuído à leitura surge relacionado à “perceção de funcionalidade desta e, conseqüentemente, à compreensão da sua utilidade.

Deste modo, a integração da leitura no dia-a-dia das crianças (observando, explorando, testando diferentes formas e estratégias) é essencial para o desenvolvimento desta vertente motivacional” (Edwards; Gandini & Forman, 2016, p.192; Mata, 2008, p.77).

O educador deve ainda “fornecer leitores envolvidos” (Mata, 2008), deste modo é essencial que procure estabelecer na sala de atividades um local destinado à leitura com as condições que permitam que as crianças usufruam de tudo aquilo que este local proporciona. Deve também proporcionar momentos de leitura frequente, através da Hora do Conto, por exemplo. A postura do educador de infância enquanto conta histórias revela-se extremamente importante, no sentido em que “se (...) considera a leitura como algo importante na sua vida e sente prazer em ler, o seu entusiasmo comunicar-se-á mais facilmente às crianças que o rodeiam” (Sobrinho, 2000, p.77).

Para além de ser fundamental na promoção de hábitos de leitura, o conto de histórias pode funcionar ainda como um elo de aproximação entre os contextos familiar e educativo. Uma vez que estes são os principais contextos em que a criança mais se insere, constituem-se como espaços subliminares para a manifestação de comportamentos da criação de hábitos, de rotinas e do gosto pela leitura.

Nos contextos em que se inseriu a mestranda pôde perceber a proximidade que a promoção dos hábitos de leitura criou, no sentido em que, a partir do momento em que pedimos livros para a sala de atividades estes acederam de imediato e muitas crianças passaram a mencionar que a partir desse momento os pais lhes começaram a ler uma história antes de dormir. O facto dos pais demonstrarem gosto pela leitura aos seus filhos também se revelou importante, na medida em que sendo um exemplo, os seus filhos tenderão a imitá-los.

Assim, a par do contexto educativo, os pais assumem-se como atores elementares na manutenção desta rotina e ainda na facilitação de experiências agradáveis durante a leitura partilhada de histórias.

Para além do supra mencionado, o educador deve inclusive “alargar experiências” das crianças, ou seja, deve proporcionar-lhes o contacto com múltiplos textos em diferentes formatos e suportes, de diferentes tipos e finalidades para que estas reconheçam que o material de leitura não tem como base apenas os livros (Mata, 2008, p.79).

Assim, deve disponibilizar-se às crianças materiais diversificados e ajustados ao desenvolvimento, interesses e necessidades das crianças. É de salientar que entre estes materiais devem constar produções executadas pelas crianças para que as aprendizagens se revelem mais significativas. De forma a alargar as experiências das crianças, o material de leitura pode servir ainda como ponto de partida para explorações e pesquisas posteriores sobre determinada temática.

Para além disso, podem comparar-se conhecimentos prévios das crianças e estabelecer-se uma ligação daquilo que foi mencionado na exploração do livro ou outro material com as necessidades, interesses e vivências individuais de cada uma e do grupo, reconhecendo-se assim “o direito (da criança) à escuta e à participação efetiva, associado ao reconhecimento da sua enorme competência: competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2013, p.14).

Sempre que a criança ouve alguém a ler atentamente e com prazer e vai retirando as ideias principais, vai concebendo comentários ou fazendo questões, está a desenvolver atitudes positivas face à leitura (Mata, 2008).

O contexto em que se inserem, deve ajudar as crianças a descobrir a oferta que uma biblioteca possui, seduzindo-as e motivando-as a voltar para procurar novidades ou satisfazer curiosidades. Neste sentido, o Educador deve procurar “desenvolver a curiosidade pelos livros” e para tal, deve deixar que as crianças explorem livre e autonomamente quer o espaço quer os materiais, uma vez que aí as crianças terão a oportunidade de contactar com o código escrito e “ler” o conteúdo não-verbal presente nas histórias (Mata, 2008, p.79).

A ilustração desempenha assim um “papel importantíssimo não só na atração do leitor, sobretudo do mais pequeno, que ainda não domina a linguagem escrita, mas também na cristalização da mensagem do texto, conferindo-lhe um ou mais sentidos e facilitando a comunicação” (Ramos, 2007, p.18). Segundo Sobrino (2000) “as ilustrações [dos livros de histórias para crianças da educação pré-escolar] devem ser visíveis, claras, com poucos elementos, cores quentes e contrastantes” (p.47). Sempre que as crianças o fazem, explorando as imagens e o texto impresso estão a desenvolver uma infinidade de competências facilitadoras da posterior aprendizagem da leitura e da escrita.

Para além disso, a forma como se antecede a exploração de uma história, a forma como se conta ou se lhe dá continuidade são também elementos que desenvolvem o interesse e a curiosidade pelos livros e pela leitura.

Para anteceder as histórias contadas em contexto, a mestrandia recorria ao fator mistério, para despoletar a curiosidade do grupo e prender a sua atenção para aquilo que posteriormente seria narrado. Eram realizadas algumas questões que poderiam vir a ser desvendadas ao longo do contar da história e que pudessem gerar alguma troca de opiniões entre as crianças.

Estas questões eram realizadas de forma clara e objetiva de modo a chegar a todas as crianças, feitas com a entoação de voz, expressões corporais e faciais necessárias e ao nível dos olhos das crianças.

“Na leitura de uma história, o/a educador/a pode partilhar com as crianças as suas estratégias de leitura, por exemplo, ler o título para que as crianças possam dizer do que se trata a história, propor que prevejam o que vai acontecer a seguir, identificar os nomes e as atividades das personagens, apontar enquanto lê, mostrar palavras e realçar a semelhança entre elas” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.70).

O Educador de Infância deve ainda proporcionar momentos para a criança “aprender comportamentos de leitor”, ou seja, enquanto está presente nesta área o profissional deve manter uma determinada postura, adequada ao local

em que se encontra, para que as crianças através das suas próprias observações se apercebam que há comportamentos que se devem ter e passem a adotá-los também no seu quotidiano (Mata, 2008, p.79).

A biblioteca funciona um pouco como um local promotor de cidadania, na medida em que todos se podem servir deste local, independentemente das características de cada um, nomeadamente o sexo, a idade, a cultura ou estatuto na sociedade e respeita algumas normas sociais que devem ser cumpridas, designadamente atitudes de respeito mútuo por quem lá se encontra e regras de convivência sociais, tais como respeitar o silêncio de quem quer manusear os livros tranquilamente, por exemplo. Estas atitudes se bem desenvolvidas pelo educador forma as crianças enquanto pessoas que vivem em comunidade.

Por fim, deve ainda “apoiar no desenvolvimento de conceitos sobre a escrita”. É essencial que o educador demonstre às crianças que os textos que lê estão sempre associados a uma mensagem, que qualquer que seja o leitor a mensagem é sempre a mesma e que o mesmo código escrito se escreve sempre da mesma forma. É importante ainda que demonstre que a orientação da escrita se faz da esquerda para a direita e de cima para baixo e que vá nomeando algumas letras e sinais de pontuação para que as crianças comecem a fazer o seu reconhecimento (Mata, 2008, p.79).

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

“Uma escola sem pessoas seria um edifício sem vida. Quem a torna viva são as pessoas: [as crianças, os educadores], os funcionários e os pais que (...) com ela interagem” (Alarcão, 2001, p.20).

O presente capítulo, realizado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II, debruçar-se-á sobre a caracterização dos contextos onde decorreram as práticas educativas e, ainda, sobre a Metodologia de Investigação, onde se salienta a aproximação da investigação-ação que as regulou.

Os estágios ocorreram em contextos distintos, daí a necessidade de os caracterizar para uma melhor compreensão das práticas desenvolvidas. O primeiro realizou-se em contexto de creche, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e o segundo estágio em contexto de Jardim-de-Infância, numa Instituição da Rede Pública.

É de salientar que o facto de ter tido a oportunidade de vivenciar as duas realidades permitiu à mestranda ter uma formação mais rica e diversificada enquanto futura profissional.

2.1. CONTEXTO DE CRECHE

O período de Prática Educativa Supervisionada em contexto de creche ocorreu numa Instituição pertencente à Santa Casa da Misericórdia da Maia, situada na freguesia de Moreira, concelho da Maia. Era uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que se encontrava em funcionamento

há quase três anos e era regida pelo Projeto Educativo (PE), Projeto Pedagógico (PP) da Creche e pelo Plano de Trabalho de Grupo (PTG), referente a cada sala de atividades. Situada num local com boa acessibilidade, era o único de treze equipamentos, geridos pela Instituição, de Apoio à Infância que apenas dispunha da Valência Creche e tinha capacidade para acolher setenta crianças dos quatro aos trinta e seis meses.

O corpo docente desta Instituição era constituído por uma Coordenadora/Educadora, quatro Educadoras de Infância, uma Assistente Técnica, três Assistentes Operacionais e Pessoal Auxiliar da Limpeza e da Cozinha. Contava, ainda, com a colaboração de um Professor de Expressão Musical uma vez por semana. Sendo a Coordenadora o membro orientador de todo o processo educativo, as decisões por ela tomadas levavam sempre em conta as ideias e opiniões dos restantes elementos da equipa pedagógica. Estas deliberações eram tomadas após terem sido discutidas em reuniões realizadas regularmente, deixando visível a perspetiva colaborativa vivida dentro da instituição.

A Instituição mantinha várias parcerias, nomeadamente com a Câmara Municipal da Maia e encarregados de educação, promovendo assim a colaboração dos pais e de elementos da comunidade envolvente, no sentido de fomentar inúmeras interações que favorecessem a aprendizagem ativa e significativa das crianças.

Relativamente à organização do espaço, a creche encontrava-se dividida por quatro pisos, sendo que, no rés-do-chão se encontrava o *hall* de entrada que integrava o local onde eram recebidas todas as pessoas que na creche trabalhavam, bem como as crianças e os seus encarregados de educação. Era considerado um local acolhedor, onde estavam dispostos dois sofás e uma máquina de café, de modo a apoiar aqueles que por lá passavam. Neste local encontravam-se ainda alguns expositores que se revelaram de suma importância uma vez que constituíam um meio de divulgação de atividades/projetos e outras informações relevantes para os pais. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2011), a documentação pedagógica constituiu

“um processo central para a meta-aprendizagem” que serviu para “monitorar, supervisionar e avaliar o fluir das atividades e projetos, das realizações e aprendizagens” (p.117).

No mesmo andar, era possível observar-se o gabinete de direção, uma sala de arrumos, uma casa de banho para adultos e outra para as crianças, um corredor que ligava o refeitório às salas de atividades dos dois grupos de crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses, uma lavandaria, uma dispensa e uma sala de reuniões. Tanto o corredor como o *placard* presentes no refeitório eram decorados consoante a altura do ano e/ou época festiva que se estava a vivenciar. Para além do anteriormente referido, usufruía ainda de um espaço exterior devidamente adequado e equipado para receber as crianças e promover as suas brincadeiras em tempo livre. Este espaço para além de estar munido de equipamentos como o escorrega e o baloiço, proporcionava similarmente o contacto com a Natureza, através da presença de elementos como a terra, relva, árvores e flores. É, ainda, relevante referir que este espaço se encontrava revestido de um pavimento esponjoso de modo a proteger as crianças em caso de queda. Deste modo, é considerado como um local muito rico, cheio de oportunidades de exploração e que “alarga em muito o reportório das experiências sensório-motoras” das crianças (Post & Hohmann, 2011, p.161).

No primeiro piso encontravam-se uma sala polivalente, onde se procedia ao acolhimento das crianças e se realizavam as atividades de Expressão Motora; um gabinete médico; uma casa de banho; duas salas dos grupos de crianças dos doze aos vinte e quatro meses e ainda um reduzido espaço exterior com uma caixa que proporcionava explorações com água, areia, conchas e búzios. Relativamente ao segundo piso, este destinava-se exclusivamente à sala do Berçário.

A Instituição beneficiava ainda de uma cave, situada no piso inferior, onde se encontravam uma casa de banho, salas de arrumos e uma sala destinada à muda de roupa e de calçado dos funcionários. É de salientar que junto a esta sala se encontravam cacifos destinados à guarda dos pertences de cada um.

Importa mencionar que no rés-do-chão, perto das escadas que davam acesso aos pisos superiores, existia um elevador de modo a facilitar as deslocações. A par do anteriormente referido, convém salientar que as escadas que davam acesso aos outros pisos estavam protegidas por cancelas de modo a garantir a segurança das crianças.

Abordando em particular a sala de atividades – sala C – onde se realizou a prática educativa, é de salientar que esta se encontrava dividida por áreas de interesses, sendo elas: a área da casinha, a área das construções, a área dos jogos, área da biblioteca e a área da expressão plástica.

Relativamente à área da casinha, possuía um armário para guardar utensílios como os alimentos, os talheres e as panelas; um fogão; uma mesa com cadeiras; um cesto com nenucos e roupas para os vestir; carrinho para transportar os bebés; pentes e uma cama para os mesmos. Segundo Post & Hohmann (2011), as crianças “imitam as coisas que veem aos membros da sua família fazer em casa” (p.158). Assim, “quanto mais elementos da realidade a criança tiver à disposição na sua experiência mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, maior será a sua atividade imaginativa” (Vigotsky, 2012, p.33). Assim, esta área segundo as Experiências-Chave preconizadas por High-Scope, promovia inúmeras aprendizagens, tais como: a capacidade de fazer-de-conta representando papéis; a resolução de problemas surgidos durante a brincadeira; a realização e expressão de escolhas, planos e decisões; a construção de relações com as outras crianças e/ou adultos; a movimentação transportando objetos bem como a exploração, comparação e descrição de semelhanças e diferenças dos atributos dos objetos (Hohmann & Weikart, 2011, p.30).

Na área das construções tinha um móvel com materiais de construção (legos) colocados em caixas devidamente catalogadas com imagens perceptíveis ao grupo; um espelho com suporte; um tapete (que também servia aquando do momento do acolhimento); uma televisão e um dvd, muito importantes, na medida em que proporcionavam às crianças o “prazer da linguagem” através da audição e visualização de histórias (Hohmann &

Weikart, 2011, p.30). Esta área promovia a criação de um clima de comunicação e a interação entre pares (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A área dos jogos era composta por outro móvel onde se encontravam todos os jogos de encaixe (jogos em que a criança tinha que ligar as peças ao seu respetivo encaixe: figuras geométricas tridimensionais com várias cores). Esta área promovia o “reconhecimento dos objetos; a distinção e descrição das formas; a ordenação e realização de correspondências e a descrição de características que um objeto não possui” (Hohmann & Weikart, 2011, p.30).

Relativamente à área da biblioteca, esta encontrava-se localizada próxima de um ponto de luz natural e consistia numa estante onde se encontravam todos os livros presentes na sala de atividades. Por cima desta, encontrava-se ainda um rádio e uma caixa com vários cd’s, de diversos temas e estilos musicais. Esta área promovia o prazer da linguagem através da audição de histórias; a leitura de diversas formas: leitura de livros de histórias, de sinais e de símbolos, leitura pessoalizada. Por sua vez, o rádio e os cd’s promoviam a exploração e identificação dos sons; a exploração da voz e a capacidade de cantar canções (Hohmann & Weikart, 2011, p.30).

A área da Expressão Plástica era constituída por duas mesas e diversas cadeiras; um cavalete e um carrinho móvel com marcadores e lápis de cor variados. Ainda nesta área podíamos encontrar um móvel que se destinava à arrumação dos materiais de pintura como os pincéis e as tintas que eram de acesso exclusivo do adulto. Esta área era promotora de aprendizagens como: o reconhecimento de objetos através da imagem e do tato; capacidade para desenhar e pintar; capacidade de fazer reproduções com diversos materiais (Hohmann & Weikart, 2011, p.30).

Todas as áreas mencionadas anteriormente detinham um vasto leque de materiais, que permitiam o desenvolvimento de atividades plurais, proporcionando à criança dar largas à sua imaginação.

Paralelamente às áreas, existia um grande armário inacessível ao grupo, onde se guardavam as camas que serviam a hora da sesta, as chupetas das

crianças, as suas garrafas de água, alguns materiais de expressão plástica e documentos. Perto deste armário era possível encontrar também um lavatório, colocado à altura das crianças de forma a incentivá-las a fazer a sua própria higienização de forma autónoma.

Importa, ainda, referir que nesta sala não havia qualquer tipo de mobiliário (mesas, cadeiras) adaptado à altura do adulto, facto pouco relevante uma vez que tanto a mestranda, como a educadora e a assistente técnica se encontravam sempre posicionadas ao nível das crianças, ou seja, sentadas ao seu lado ou baixadas de modo a olhá-las nos olhos.

Para além, da organização da sala de atividades é importante referir outras dimensões educativas, entre elas, a organização temporal que, segundo Zabalza (1992) “a rotina baseia-se na repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala” (p.169). É importante que as crianças se vão apercebendo daquilo que vai acontecer no sentido de ganharem mais segurança, autonomia e uma melhor apropriação da noção de tempo.

Assim, o dia iniciava-se com o momento de acolhimento, onde era feito um reforço alimentar, uma vez que algumas crianças chegavam bastante cedo à Instituição. Posteriormente, era cantada a canção dos Bons Dias e feita a marcação de presenças. De seguida, prosseguia-se com a atividade em grande grupo dinamizada pela educadora e/ou mestrandas. Após este momento as crianças brincavam livremente pelas áreas da sala. Depois realizava-se o lanche com fruta, momento de higiene e hora de almoço no refeitório. Após o almoço, as crianças com o auxílio dos adultos, procediam novamente aos seus cuidados básicos de higiene e dirigiam-se à sala de atividades, preparando-se para a hora da sesta.

O sono das crianças era sempre acompanhado pelo seu objeto de conforto (chupeta ou peluche) e com música calma e relaxante. À medida que as crianças iam acordando, eram encaminhadas para a casa de banho de modo a proceder à sua higiene e de seguida para o espaço exterior para brincarem de forma livre até à hora do lanche. Depois da hora do lanche, iam embora, caso os pais as viessem buscar ou ficavam na creche acompanhadas pelas

assistentes operacionais. As rotinas pretendiam respeitar os ritmos, necessidades e interesses do grupo bem como de cada uma das crianças em particular.

Na sequência da caracterização da sala, das rotinas, importa caracterizar o grupo, que era constituído por dezasseis crianças, sete do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses. O grupo dividia-se em dois subgrupos no que respeitava à faixa etária, ou seja, metade do grupo tinha nascido no 1º semestre e a outra metade no 2º semestre, sendo necessária uma adequação das atividades propostas aos seus ritmos.

No grupo existia uma criança com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) que, apesar de ter mais de trinta e seis meses de idade, tinha ritmos e necessidades de desenvolvimento um pouco diferentes da idade cronológica, daí integrar esta sala. Existiam, ainda, no grupo duas crianças com nacionalidade espanhola e checa.

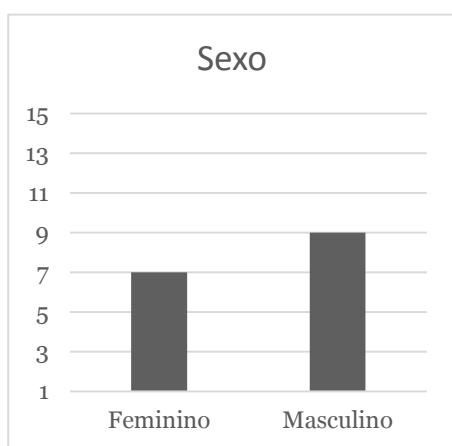


Fig. 1 – Gráfico do sexo das crianças da sala C

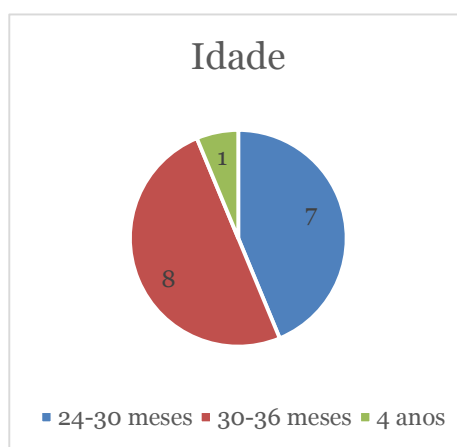


Fig.2 – Gráfico das idades das crianças da sala

Nesta faixa etária as crianças encontravam-se ainda muito centradas no seu “Eu”, ou seja, ainda numa fase de alguma dificuldade de descentração, onde a partilha e a cooperação eram menos evidentes nas suas reações.

O grupo, de forma unânime, revelava uma postura interessada, curiosa e participativa nas atividades propostas. As crianças mais velhas demonstravam grande interesse por todo o tipo de atividades orientadas/propostas, pela novidade que alimentava a sua curiosidade ao contrário das mais novas que demonstravam ainda alguma dificuldade ao nível da concentração e da atenção, próprio da idade, reforçando a ideia de Piaget que afirma que as crianças neste nível etário estão muito voltadas para si e não entendem que o outro possa ter crenças diferentes das suas. O grupo era alegre, espontâneo, com muita vontade de aprender e de se expressar emocionalmente, algumas crianças eram mais introvertidas e outras mais extrovertidas, completando-se umas às outras na vida em grupo. Com estes comportamentos e atitudes implicavam-se e interessavam-se mais pelas atividades de culinária, de expressão plástica e as que envolvessem a exploração natural do ambiente, ou seja, pelas atividades que envolvessem o toque com as mãos, a cor, o cheiro e a textura. Também, ao nível do domínio psicomotor, gostavam de tudo que implicasse movimento com o corpo (correr, saltar, rebolar, rastejar).

O Plano de Trabalho de Grupo (PTG) tinha como tema a “Multiculturalidade”, que, apesar de ter sido escolhido pela educadora, refletia as particularidades e necessidades do grupo, uma vez que a sala de atividades integrava crianças provenientes de vários países.

Mediante o supra referido, é de salientar que as aprendizagens das crianças não ocorriam de forma predefinida, querendo isto dizer que as respostas ao mesmo estímulo não geravam as mesmas aprendizagens. A aprendizagem de cada um era feita consoante o seu ritmo, sendo que determinado estímulo poderia ser mais enriquecedor para uma criança do que para outra.

No PTG estavam contemplados outros intervenientes, entre outros, os pais que constituem um elemento primordial no desenvolvimento dos seus

educandos. Assim, era importante e necessário que o trabalho realizado em creche tivesse continuidade em casa e vice-versa, pois só com esta relação é possível um desenvolvimento coerente. E para que esta relação fosse possível, foi, também, necessário caracterizar o contexto familiar.

Os pais das crianças possuíam idades compreendidas entre os trinta e um e os trinta e cinco anos de idade e, ao nível das habilitações académicas, a maioria possuía o grau de Licenciatura, podendo aferir-se que se situavam num nível socioeconómico médio. De um modo geral, os pais eram implicados, interessados e participativos, questionando frequentemente a educadora e assistentes técnicas relativamente às aprendizagens, aos comportamentos e às experiências dos seus filhos.

O ambiente educativo desta sala proporcionava ainda múltiplas formas de relação, entre as quais: a relação entre criança - criança, criança - adulto, adulto-adulto. “O facto de as crianças estarem rodeadas por pessoas que conhecem e em quem confiam permite-lhes explorarem as novidades e os desafios que promovem o crescimento” (Post & Hohmann, 2011, p.62).

2.2.CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

O período de Prática Educativa Supervisionada em contexto de Jardim-de-Infância ocorreu numa Instituição da Rede Pública, situada na zona Metropolitana do Grande Porto. Encontrava-se numa zona bastante desenvolvida, tendo como meio envolvente áreas residenciais e áreas comerciais. Em termos de transporte era também muito acessível. Atendendo a estes fatores é de salientar que a Instituição era bastante solicitada. O público-alvo desta Instituição era de carácter variado, com crianças de meios sociais, culturais e económicos distintos, estabelecendo-se uma grande diversidade cultural e social.

A Instituição era uma estrutura muito recente, de 2010, estando em funcionamento há apenas sete anos e encontrava-se integrada num Agrupamento de Escolas, regendo-se assim pelo Projeto Educativo (PE). Para além deste documento, a organização orientava-se ainda pelo Projeto de Sala que estava no momento a ser construído com e pelas crianças, partindo das suas necessidades e interesses.

O corpo docente da Instituição era constituído por uma Coordenadora, três Educadoras de Infância, nove Professoras do 1º Ciclo, Professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), um Professor das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), uma Assistente Técnica, seis Assistentes Operacionais, Pessoal Auxiliar da Limpeza e da Cozinha, e contava ainda com o apoio de técnicos especializados das ELI's.

A Escola estabeleceu vários protocolos de parcerias, entre as quais com a Câmara Municipal do Porto, com quem trabalhava estreitamente nos seguintes projetos: Porto a Ler, Porto de Crianças e Porto de Atividades. Estas parcerias assumem um papel importante, no sentido em que, as crianças construíam o seu conhecimento através do contacto direto com os próprios atores sociais. Para além de enriquecer as situações de aprendizagem, as parcerias contribuíam ainda “para a realização das finalidades educativas do estabelecimento educativo, podem ainda facilitar a relação entre estes serviços e os pais/famílias, através da disponibilização de informações sobre as suas funções e funcionamento” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.30).

Relativamente à organização do espaço, este encontrava-se dividido por dois pisos, sendo que no rés-do-chão se localizavam o *hall* de entrada, constituído por um amplo corredor, decorado consoante a época do ano/ época festiva/projetos realizados e um gabinete envidraçado, onde as crianças eram recebidas para posteriormente se dirigirem às respetivas salas; um gabinete médico; uma sala da Direção; uma sala de professores; uma sala de ensino especial; uma casa de banho destinada ao uso dos adultos e outra destinada ao uso das crianças; três salas de atividades de Educação Pré-

Escolar; um extenso corredor, com cabides devidamente identificados para que as crianças colocassem os seus pertences de forma autónoma e oito salas de atividades do 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste andar existia ainda um pequeno espaço exterior de uso exclusivo das crianças do Jardim-de-Infância. Salienta-se que este último para além de ser de dimensões reduzidas carecia ainda de espaços verdes tão importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

É importante reforçar também que embora as salas de Jardim-de-Infância e de 1º Ciclo se encontrassem no mesmo andar, estas encontravam-se separadas por portas. Apesar das portas, algumas crianças do 1.º CEB vinham, há hora do lanche, visitar a educadora, assistente e os irmãos, diminuindo, assim, as barreiras arquitetónicas.

Relativamente ao andar inferior, este era composto por locais comuns às duas valências, ou seja, o refeitório e a cozinha, o ginásio, uma sala de arrumos onde se encontram armazenados os materiais de expressão motora; uma biblioteca que era parte integrante da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e uma casa de banho. Existia ainda um espaço exterior, de maior dimensão, quando comparado com o do piso superior, destinado às crianças do 1º Ciclo.

Os dois andares encontravam-se ligados por escadas e por um elevador.

Depois de caracterizada a instituição, será evidenciada a sala de atividades que, segundo Hohmann & Weikart (1995), deve estar organizada por diferentes áreas de interesses de forma a estimular diferentes tipos de atividades e de brincadeira espontânea e livre. Deste modo, a sala A, encontrava-se dividida pelas seguintes áreas de interesse: a área da biblioteca, a área da casinha, a área da garagem, a área da expressão plástica; a área das construções também denominada como área dos jogos de chão, a área do computador e a área dos jogos de mesa.

Relativamente à área da biblioteca, esta era composta por um armário com alguns livros, um sofá e uma caixa com alguns fantoches. Encontrava-se localizada perto de uma janela, estando por isso num local de boa iluminação.

Esta área que deveria proporcionar às crianças a “[compreensão de] que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação”; a percepção do seu “valor e importância” e o sentimento de capacidade “de usar a leitura, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais” denotou de fato o contrário, ou seja, pouco prazer e satisfação pelo facto de “ter poucos livros” e com temas de reduzido interesse, conforme se verificará no capítulo subsequente (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.71).

Ao nível da área da casinha é de salientar que esta possuía uma cama; um estendal; dois armários devidamente equipados com utensílios ligados à cozinha como panelas, talheres, copos, pratos; outro armário equipado com roupas; aventais; bonecos; um carrinho de bebé. Ou seja, detinha uma variedade de objetos que permitiam uma multiplicidade de funções, de representações de papéis e de brincadeiras. Conforme Hohmann & Weikart (2011) “quando um objeto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente identificar uma maneira correta de o entender ou de, sobre ele agir” (p. 161). Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), esta área promovia o “conhecimento e aceitação das suas características pessoais e da sua identidade social e cultural bem como dos outros e ainda o reconhecimento e valorização dos laços de pertença social e cultural” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.34).

Na área da garagem podia verificar-se um tapete ilustrado com uma estrada, um circuito em forma de rampa e ainda alguns carros, que promovia a “cooperação em situações de jogo, seguindo orientações e regras e o domínio de movimentos que implicavam lançar, receber, transportar e agarrar” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.46).

A área da expressão plástica era dotada de um armário de uso exclusivo da educadora onde eram guardadas as tintas; um armário para uso das crianças onde se encontravam folhas de papel, os seus lápis de cor, tesouras e marcadores, um cavalete, aventais, pincéis e tintas variadas inseridas em

recipiente específicos. Esta área permitia que as crianças desenvolvessem “capacidades expressivas e criativas através da experimentação e produções plásticas e apreciassem as diferentes manifestações de artes visuais” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.50).

A área das construções/área dos jogos possuía uma vasta quantidade de legos de vários tamanhos e cores; figuras geométricas, de bonecos e animais. Esta área promovia a exploração e descrição de semelhanças, diferenças dos objetos; a distinção e descrição de formas; a ordenação e realização de correspondências; a diferenciação entre “todos” e “alguns”; a comparação do número de objetos em dois conjuntos para determinar “mais”, “menos” e “número igual” e a contagem de objetos (Hohmann & Weikart, 2011, p.30). Desenvolvia, também, a “compreensão de que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los; o interesse e a curiosidade pela matemática compreendendo a sua importância e utilidade; a compreensão e identificação de características distintivas dos seres vivos” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, pp. 82, 83, 91).

A área do computador era composta por uma mesa, algumas cadeiras e um computador, onde as crianças podiam aceder aos jogos interativos e a documentos onde iniciavam o processo de escrita. Esta área proporcionou aprendizagens a nível do “reconhecimento das letras e perceção da sua organização nas palavras e da perceção do sentido direcional da escrita; do estabelecimento relacional entre a escrita e a mensagem oral;” “o desenvolvimento de uma atitude crítica perante as tecnologias; a utilização e reconhecimento de diferentes suportes tecnológicos nas atividades do seu quotidiano e o reconhecimento de recursos tecnológicos bem como as suas funções e vantagens” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, pp.70, 93).

E por fim, a área dos jogos de mesa onde se encontrava um armário que detinha um vasto leque de jogos de encaixe (figuras geométricas, puzzles, dominó) o que permitia que as crianças “reconhecessem e operassem com formas geométricas e figuras, descobrindo e referindo propriedades e

identificassem padrões, simetrias e projeções” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.80).

É de salientar que a organização de uma sala de atividades é um fator de determinante, uma vez que, “o arranjo deste espaço (...) afeta tudo o que a criança faz” (Hohmann, Banet e Weikart, 1979, p.51), daí a importância do ambiente educativo.

Para uma melhor compreensão das noções temporais é importante construir rotinas que respeitem os interesses, as necessidades do grupo e lhes proporcionem confiança. Assim, o dia iniciava-se com o acolhimento na sala, onde as crianças conversavam em grupo, conjuntamente com a educadora e estagiárias, cantavam os bons dias e marcavam as suas presenças. Depois, passava-se à atividade de pequeno ou grande grupo. Após este momento eram proporcionados os cuidados básicos e de higiene, seguido do lanche da manhã e dirigiam-se para o exterior onde brincavam de forma livre. Posteriormente, regressavam à sala, onde escolhiam as áreas de jogo, seguido novamente da higiene pessoal e dirigiam-se para o refeitório onde almoçavam. Após o término do almoço, as crianças regressavam à sala ou ao espaço exterior a elas destinado, para brincarem de forma livre. Subsequentemente iniciava-se o momento de pequeno ou grande grupo. Finalizado este momento, as crianças dirigiam-se às áreas de jogo por elas escolhidas. Depois eram novamente realizados os cuidados de higiene e passava-se à hora do lanche. Após este momento e dependendo do dia da semana, as crianças ficavam acompanhadas pelas assistentes técnicas ou pelos professores das atividades de animação e acompanhamento à família (AAAF).

É importante referir que, sempre que possível, a Instituição promovia atividades de contacto com o espaço exterior existente no estabelecimento. O contacto com este espaço propicia ricas oportunidades de exploração e “alarga em muito o reportório das experiências sensório-motoras” das crianças (Post & Hohmann, 2011, p.161).

As atividades de tempo livre depois da hora do lanche da manhã e do almoço eram realizadas neste local, sempre que o tempo climatérico assim o permitisse, caso contrário, estes momentos eram realizados na sala de atividades.

A sala A era constituída por um grupo heterogéneo de vinte e cinco crianças, treze do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade (cf. fig. 1). Existiam oito crianças com três anos, cinco com quatro anos e doze com cinco anos (cf. fig. 2), sendo que nenhuma delas detinha Necessidades Adicionais de Suporte.

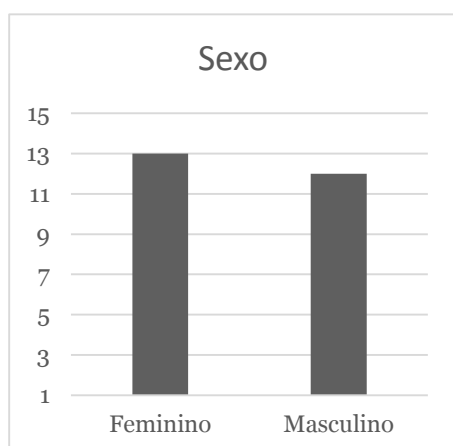


Fig. 3 – Gráfico do sexo das crianças da sala A

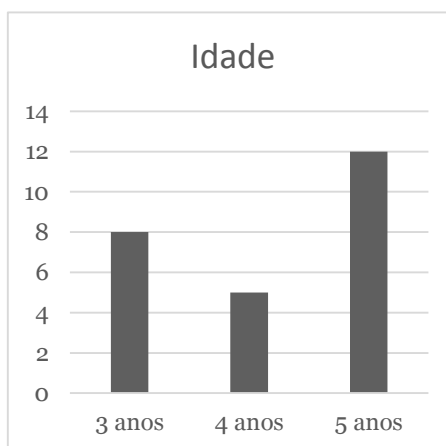


Fig. 4 – Gráfico das idades das crianças da sala

Este grupo caracterizava-se pela sua heterogeneidade em idades, necessidades, interesses e em ritmos, apresentando assim diferentes níveis de desenvolvimento aos níveis físico, cognitivo e psicossocial.

Relativamente ao desenvolvimento motor, já se denotava uma maior destreza motora por parte das crianças mais velhas em comparação com as mais novas, por exemplo, as crianças de três anos conseguiam subir escadas enquanto que as de quatro e cinco já tinham a capacidade de subir e descer de forma autónoma; todas tinham a capacidade de segurar a bola com as duas mãos; de andar no triciclo (embora as de três anos ainda necessitassem de auxílio para pedalar e virar). As crianças de cinco anos encontravam-se

visivelmente mais desenvolvidas, no sentido em que já tinham mais respeito pelas regras estabelecidas, já conseguiam correr e parar imediatamente mediante indicação dada, enquanto as mais novas ainda detinham alguma dificuldade.

Segundo o desenvolvimento cognitivo, as crianças de três anos demonstravam-se interessadas questionando a educadora e mestrandas de forma frequente mas com um vocabulário ainda reduzido, utilizando sempre frases simples. As crianças de quatro e cinco anos já conseguiam expressar-se utilizando frases mais longas e mais complexas.

Psicossocialmente, as crianças de três anos ainda procuravam bastante tanto os pais como a educadora, as suas figuras de referência, com quem procuravam manter maior proximidade, enquanto as crianças de quatro e cinco anos já eram capazes de interagir com todos os intervenientes da ação educativa.

Quando se viam rodeadas por pessoas externas à sala de atividades/instituição, as crianças mais pequenas demonstravam receio e desconforto no contacto corporal e visual com o desconhecido, enquanto as restantes demonstravam curiosidade e interesse na descoberta daquilo que se iria vir a passar.

Considerava-se um grupo alegre e interessado, que gostava de colaborar nas atividades propostas. Eram conversadores, gostavam especialmente de falar sobre si próprios, abordando as suas vivências e as suas famílias, embora as crianças de três anos e algumas de quatro, ainda evidenciassem alguma dificuldade na partilha em grande grupo. As crianças de cinco anos possuíam já bastante autonomia, relacionando-se com muita facilidade quer com os adultos quer com os pares e detinham um grande sentido de entreaajuda, colaboração e partilha para com os mais novos.

As atividades em que demonstravam mais interesse eram as de expressão motora: correr, saltar, fazer jogos de movimento; de expressão plástica: pintar, desenhar, recortar, rasgar; as de expressão musical: ouvir e aprender

novas canções, contactar com os instrumentos musicais e as atividades relacionadas com a leitura, interpretação e dramatização de histórias.

Ao caracterizar o grupo é importante conhecer o seu contexto familiar. Assim, os pais das crianças possuíam idades compreendidas entre os trinta e dois e os quarenta e seis anos de idade. Ao nível das habilitações académicas, a maioria possuía o grau de Licenciatura, seguindo-se três encarregados de educação com Doutoramento e dois deles com o Ensino Básico. Pode então dizer-se que os pais se situavam num nível socioeconómico médio.

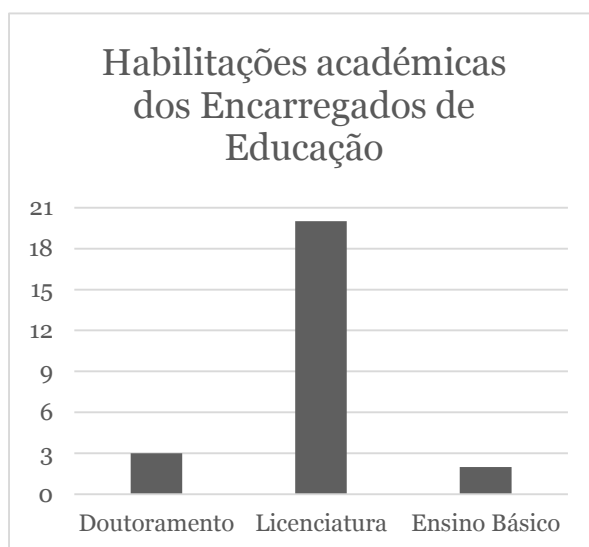


Fig. 5 – Gráfico das Habilidade Académicas dos Encarregados de Educação das Crianças da Sala A

Eram, de um modo geral, pais interessados, participativos, abertos ao diálogo e que tinham um especial gosto em colaborar nas atividades que lhes eram solicitadas.

Para além da relação escola-família, o ambiente educativo proporcionava as relações criança-criança e criança-adulto. Assim, contata-se que

“A educação deve ser reconhecida como um produto complexo de interações, muitas das quais só podem ocorrer quando o ambiente é um elemento participante (...) Nós valorizamos o espaço pelo seu poder para (...) desenvolver todos os tipos de aprendizagens, cognitiva, social e afetiva.” (Malaguzzi, 1997, citado por Lino, 2013, p. 120).

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Os Educadores de Infância deparam-se incontornavelmente com inúmeros desafios ao longo da sua prática profissional, entre eles as mudanças na sociedade, a heterogeneidade dos grupos e as suas características grupais e individuais. Assim, é importante que estes profissionais se readaptem tendo em consideração estas alterações e adotem uma postura ativa no sentido de perceberem que grupo têm perante si e que necessidades e interesses é que estes detêm, denotando-se assim que “o grande objetivo da investigação é a produção de conhecimento” e que o “progresso na qualidade da educação (...) requer um conhecimento atualizado, alimentado constantemente por pesquisas pertinentes e desafiadoras” (Sim-Sim, 2005, p.13).

É neste contexto que surge a metodologia de investigação-ação, que é segundo Elliot (2000, p.24) uma metodologia que se “relaciona com os problemas práticos quotidianos vivenciados” e que permite aos Educadores construir o seu próprio conhecimento, partindo das práticas.

É importante que se entenda a Metodologia de Investigação-Ação como “um processo dinâmico, interativo e aberto”, (Máximo-Esteves, 2008, p. 82) que funciona em espiral dinâmica e que deve ser valorizado no sentido de minimizar as dificuldades e promover uma educação de maior qualidade.

Segundo Lewin (1997) para que seja possível conhecer a realidade é necessário atuar-se sobre ela. Assim, ao longo do estágio a mestranda teve a oportunidade de experienciar uma aproximação à Investigação-Ação,

percecionando e integrando-se nas fases cíclicas e permanentes que envolvem este processo, entre elas: a observação, a planificação, a ação, a reflexão e a avaliação (Coutinho et al., 2009)



Fig. 6 – Ciclo de fases do processo de Investigação-Ação

Segundo Coutinho et al.,

esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo, porque há necessidade por parte do [educador]/investigador, de explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo (...) e proceder a reajustes na investigação do problema (2009, p.366).

A observação “permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). Assim, é de salientar que esta foi realizada ao longo de toda a prática, utilizando vários instrumentos, entre eles, as notas de campo que posteriormente foram transcritas para o diário de bordo, onde eram registadas as situações e/ou comportamentos relevantes para a caracterização do grupo ou de uma só criança; para além deste, foram também recorrentes os registos fotográficos, que foram documentando vivências relevantes e ainda o Program Quality Assessment (PQA) que constitui um instrumento que me permitiu registar dados relativamente às dimensões pedagógicas.

Depois da observação persegue a planificação que se assume como uma ferramenta essencial no quotidiano da creche e da educação pré-escolar. Para a planificação a mestranda auxiliou-se das Experiências-Chave baseadas no Modelo HighScope e das Áreas de Conteúdo preconizadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. É de referir que a planificação delineada teve sempre em consideração as suas observações, de forma a assegurar uma prática educativa mais rica.

Na creche partia-se das necessidades e interesses das crianças para desenvolver aprendizagens significativas. As atividades desenvolvidas tinham por base as Experiências-Chave de *High-Scope* e a sua planificação e organização eram realizadas pela educadora e/ou mestradas.

Na educação pré-escolar partia-se das necessidades, interesses e aprendizagens para definir os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, sendo operacionalizados pelas atividades ao longo da semana, assentes nas decisões pedagógicas: áreas de conteúdo, organização do grupo e dos materiais e responsáveis pela sua dinamização em tríade, em díade e/ou individual.

A planificação tinha um carácter “flexível [de modo a que os] diferentes momentos [tivessem] sentido para as crianças com a finalidade de [lhes] proporcionar processos de desenvolvimento e de aprendizagem pensados e organizados pelo educador intencionalmente (Circular nº.: 17/DGIDC/DSDC/DEPEB/2007).

Planificada a ação surge então a fase de agir, visando sempre atender às necessidades e interesses das crianças. Neste momento procurou-se colocar em prática aquilo que tinha planificado mas não só, os imprevistos e/ou situações trazidas pelas crianças redirecionaram a planificação e o modo de agir, procedendo-se à reflexão sobre e na ação.

A avaliação da ação era feita como um processo contínuo e formativo, mediante as respostas das crianças, podendo estas ser verbais ou não verbais. Segundo o Decreto-Lei nº 241/2001, “ [avaliação é] numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente (...) o desenvolvimento e as

aprendizagens de cada criança e do grupo”. Na educação pré-escolar a avaliação “assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável (...) [no] apoiar e sustentar [da] planificação e reajustamento da ação educativa” (Circular nº.: 4/DGIDC/DSDC/2011).

Deve refletir-se antes, durante e após a ação (cf. apêndices C e D), procurando compreender se aquela foi a melhor estratégia adotada, se os recursos foram uteis, se correspondeu às necessidades e interesses das crianças e quais os aspetos a melhorar. O educador de infância deve então “[Observar] cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo nº1, Capítulo II).

Salienta-se assim que a reflexão permite ao educador progredir e desenvolver práticas educativas de qualidade, dando resposta a todas crianças e reforçar o seu desenvolvimento pessoal e profissional. A reflexão foi sempre realizada quer com o par pedagógico como com a educadora e a supervisora, no sentido de “ampliar as possibilidades de sucesso” da ação educativa, uma vez que só “um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, (...) permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Roldão, 2007, p.27; Trindade, 2002, p.39).

Deste modo, destaca-se a importância desta metodologia que se constitui como “um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar [a educação] e os ambientes de aprendizagem na sala de [atividades]” (Arends, 2008, p.255). Assim, pode entender-se que perante contextos educativos cada vez mais diversificados e em constante mudança, a metodologia de investigação-ação tem assumido um papel fundamental, na medida em que permite aos educadores de infância agir no sentido da transformação.

Deste modo, pode dizer-se que esta metodologia deve fazer parte do cotidiano de qualquer educador de infância, pois ativa, através dos construtos teóricos, da sua ação e reflexão sobre a mesma, o seu espírito crítico, contribuindo assim para uma melhoria da sua prática educativa e para propiciar às crianças aprendizagens com sentido.

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

“Ensinar é mais do que uma arte. É uma procura constante com o objetivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.34).

O presente capítulo centrar-se-á na descrição e análise da ação pedagógica desenvolvida pela mestranda ao longo da Prática Educativa Supervisionada, nos contextos de Creche e Jardim-de-Infância.

Importa evidenciar que as atividades descritas tiveram por base os documentos orientadores e referentes teóricos e legais explicitados nos capítulos I e II, que serviram como suporte e complemento da prática que por sua vez exigiu por parte da mestranda uma constante avaliação e reflexão.

O capítulo encontrar-se-á assim dividido por três subcapítulos, sendo que o primeiro respeitará aspetos transversais aos dois contextos, o segundo fará uma abordagem e análise às atividades desenvolvidas em Creche e o terceiro às atividades trabalhadas em Jardim-de-Infância, fazendo emergir as especificidades de cada criança/ grupo e as conquistas profissionais da mestranda. As atividades abaixo apresentadas evidenciarão ainda as particularidades do seu percurso educativo e formativo.

3.1. ASPETOS TRANSVERSAIS AOS DOIS CONTEXTOS

A ação pedagógica de um educador de infância envolve um conjunto de ações que são da sua responsabilidade, esteja ele em contexto Creche ou Jardim-de-Infância, sendo eles: a observação, a planificação, ação, reflexão, avaliação bem como a organização do ambiente educativo e as relações que

nele se estabelecem. Relativamente à observação, esta foi praticada sistemática e diariamente e permitiu à mestranda colher informações significativas que permitiram complementar e/ou reajustar as planificações a contruir. As planificações foram sempre construídas pelas Educadoras Cooperantes e pela díade no sentido de proporcionar às crianças aprendizagens significativas, tendo por base as necessidades e interesses do grupo bem como as particularidades de cada criança. As planificações tiveram sempre um carácter flexível, integrando as situações imprevistas das crianças bem como as suas ideias e propostas.

Relativamente à organização do tempo, do espaço e dos materiais, a díade procurou ser dinâmica, construindo materiais e implementando estratégias que promovessem o interesse e motivação das crianças no sentido de potenciar o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Ligada à planificação surge a avaliação, como um processo formativo, tanto para o grupo de crianças como para a mestranda. Esta avaliação visa registar os progressos das crianças, é um processo avaliativo “para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.16). Esta avaliação de cariz formativo revelou-se importante também para a mestranda na medida em que se constituiu como “um instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador” (Circular nº.:4/DGIDC/DSDC/2011).

Para além do supra mencionado, as reuniões e conversas informais com as Supervisoras Institucionais e as equipas pedagógicas bem como os diálogos com as Educadoras Cooperantes e o par pedagógico constituíram ainda uma estratégia elementar do processo reflexivo, na medida em que através da partilha de pareceres/ perspectivas, a mestranda aprendeu a reconstruir, reformular e integrar novas crenças, adequando as suas práticas no sentido de veicular o mais relevante da natureza do ato educativo.

Este processo de “observar-planear-agir-avaliar” permitiu assim à mestranda “tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de

cada criança, do grupo e do contexto social” em que se viu emersa (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.5).

Aliada aos dois contextos estão também as relações afetivas, que são indispensáveis no desenvolvimento das crianças. Quanto mais uma criança se sentir segura, acarinhada e respeitada pelo educador maior predisposição terá para aprender.

É primordial que se estabeleçam relações estáveis e amistosas no sentido de potenciar sentimentos de confiança e autonomia e um clima mais positivo e repleto de aprendizagens. As interações adulto/criança devem ser “caracterizadas por um elevado grau de respeito, confiança, aceitação e estimulação verbal, desenvolvidas num clima emocional de relações positivas (...) que proporcionam múltiplas oportunidades de aprendizagem. Em educação de infância, cuidar e educar estão (...) intimamente ligados” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.106).

3.2. PERCURSO FORMATIVO EM CONTEXTO CRECHE

As atividades desenvolvidas pela mestrandia em contexto creche (cf. apêndice D1) basearam-se essencialmente na promoção da autonomia das crianças, na interação entre pares e entre adulto-criança e na exploração sensorial, onde as crianças através do seu próprio corpo: mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz, tiveram oportunidade de proceder ao reconhecimento e à exploração de objetos.

Intimamente ligado à exploração sensorial estava o Plano de Trabalho de Grupo, que se centrava na multiculturalidade, um tema eleito pela educadora mediante as necessidades e particularidades das crianças da sala, todos os meses era escolhido e dado a conhecer um pouco acerca de um país, ou seja,

os seus aspetos culturais, as suas tradições, músicas típicas, alimentação, danças características e modo de vestir.

Os pais das crianças eram chamados para esta partilha, sendo que em conjunto eram convidados a pesquisar alguma informação sobre a temática a abordar, ou seja, pesquisa sobre o país que estavam a tratar ou elementos constituintes do mesmo. Este trabalho implicava que os pais dedicassem um tempo adicional aos seus filhos, participando assim de forma mais ativa no seu crescimento.

A escolha desta temática revelou-se bastante pertinente na medida em que, no grupo se encontravam inseridas duas crianças de descendência espanhola e checa, para além das restantes que detinham descendência portuguesa à semelhança dos adultos presentes na sala de atividades.

Deste modo, a atividade apresentada de seguida dirá respeito a uma abordagem ao país vizinho – a Espanha.

Após uma mãe ter tomado conhecimento que se estava a abordar o país espanhol, ou seja o seu país natal, fez questão de trazer elementos característicos do mesmo, a fim de os dar a conhecer às crianças da sala para além do seu filho. Os elementos em questão trataram-se de “Pipas” e “Castañuelas”. A criança de descendência espanhola mostrou aos seus pares aquilo que tinha trazido de casa. A criança explicou que eram “Pipas” e eram “para comer”, ao mesmo tempo que por iniciativa própria procedia ao descascar da semente de girassol, demonstrando assim aos pares a forma como era realizado o processo, colocando-a de seguida na boca, passando à fase de degustação. De seguida, partilhou as “Pipas” com os seus pares. Esta atitude permitiu a criação de um clima “social e relacional facilitador da Formação Pessoal e Social” na medida em que, ao demonstrar esta atitude, a criança contribuiu para que os seus colegas percebessem a importância deste valor e se apropriassem dele (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.33).

Desta forma, procedeu-se à degustação do alimento, o qual provocou diversas reações: surpresa, por ser algo que nunca tinham visto/ provado;

algumas colocaram na boca, expulsando de imediato porque não gostavam do sabor ou lhes causava estranheza a textura do mesmo; outras solicitaram mais porque lhes tinha agradado o sabor e outras ainda ficaram-se pelo toque e exploração visual do alimento. Assim, verificaram-se aprendizagens a nível gustativo, olfativo e do tato.

Numa fase posterior à degustação, a criança mostrou as “Castañuelas” definindo-as como um “instrumento musical”, ao mesmo tempo que ia abrindo e fechando a mão, a fim de emitir o som característico do objeto. De seguida, foi passando individualmente por cada um dos seus pares para que pudessem tocar e experimentar. No final, o instrumento foi guardado para o momento de expressão musical, onde teriam oportunidade de contactar com ele novamente.

Importa evidenciar que os pais deste grupo de crianças se revelaram sempre, de modo geral, implicados, interessados e participativos, questionando sempre a educadora, técnica e mestrandas acerca das atitudes, experiências e aprendizagens dos seus filhos. Esta relação de partilha que se estabeleceu entre a creche e a família constituiu assim um elemento fundamental no desenvolvimento das crianças, uma vez que “o contacto com os pais/famílias cujos filhos já frequentaram o jardim-de-infância [contribui] para reforçar a sua confiança e para se sentirem mais à vontade” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.98).

Tendo sido já observado e reconhecido pela mestranda que as atividades sensoriais suscitavam imenso interesse e entusiasmo por parte do grupo, especialmente da criança G.M. que era detentora de Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), esta optou por dar seguimento à temática da alimentação, explorando um pouco mais os pratos típicos espanhóis.

Importa mencionar que já tinham sido abordados outros países antes da chegada das mestrandas à Instituição e que o país espanhol estava a ser iniciado, daí se ter optado por lhe dar continuidade.

Neste sentido, a mestranda auxiliou-se de um material pedagógico contruído por si própria, um fantoche, vestido de cozinheiro (cf. apêndice C1)

para que causasse maior impacto por ser novidade e suscitasse maior interesse e curiosidade pela atividade.

À semelhança do que acontecia todos os dias, entrou na sala de atividades e sentou-se com o grupo de crianças para se proceder ao acolhimento.

De repente, ouviu-se bater à porta, pedimos que entrasse, mas ninguém abriu. Assim sendo, a mestranda levantou-se para ver quem era, questionando as crianças “Quem será?”, causando assim maior “suspense”. Quando abriu a porta deparou-se com o “Chefe Carlos”, fez um ar espantado seguido de um sorriso e disse “Oh, que surpresa tão boa... Quer entrar Chefe Carlos para conhecer estes meninos tão crescidos?” e entraram na sala, sentando-se de novo em roda.

O Chefe comunicou-se sempre num tom de voz baixo, facto que desencadeou maior atenção e moderação no tom de voz do grupo.

Esta estratégia revelou-se bastante proveitosa na medida em que se conseguiu captar a atenção das crianças, aliando o fator surpresa com as regras de convivência social.

O Chefe foi perguntando se eles se encontravam bem-dispostos, como se chamavam, até que a criança B.F. perguntou de forma direta e curiosa:

– “O que é que estás aqui a fazer?” (B.F.)

– “Que boa pergunta... Ora bem, de quê que acham que estou vestido?” (C.C.)

– “De cozinheiro!” (B.F.)

– “E o que fazem os cozinheiros?” (C.C.)

– “Fazem comida” (L.S.)

– “Boa L.! E que materiais/ que utensílios é que um cozinheiro precisa para fazer os seus cozinhados?” (C.C.)

– “Panelas, colheres, garfos...” (M.F.)

– “Muito bem, esses são alguns dos utensílios que um cozinheiro precisa realmente. Mas existem muitos mais... Eu acho que trouxe comigo alguns deles, mas deixei no refeitório. Vocês gostavam de ajudar-me a cozinhar?” questionou o chefe.

– “Siiiiim!” - Respondeu o grupo com euforia.

Então o Chefe, com a ajuda da mestranda, abriu o cartaz que tinha trazido, mostrando duas imagens com dois pratos típicos espanhóis, respetivamente. De um lado encontrava-se a imagem de tortilla e do outro a imagem de torrijas. A mestranda explicou-lhes que um dos pratos funcionava como prato principal e outro como sobremesa ou lanche, e que uma vez que iriam ajudar o Chefe estes pratos serviriam como suas refeições numa fase posterior, o que gerou grande entusiasmo. Assim, as crianças tiveram oportunidade de eleger o prato que gostariam de ajudar a confeccionar. Enquanto escolhiam o prato, o fantoche – “Chefe Carlos” foi passado de mão em mão para que todas as crianças o pudessem manusear livremente.

A organização da atividade foi cuidadosamente pensada no sentido de proporcionar um ambiente mais agradável e prazeroso. Foi realizada no refeitório, em pequenos grupos de quatro crianças, sendo que as restantes ficaram a brincar em tempo de escolha livre na sala de atividades, ao som de músicas espanholas, entre elas “Que viva España”.

O facto de ter sido realizada em pequenos grupos permitiu que agissem de forma mais tranquila, evitando-se assim a existência de conflitos. As mesas do refeitório por serem redondas facilitaram o contacto visual uns com os outros o que propiciou e potenciou interações mais positivas e predisposição para realizar a atividade de forma mais desenvolvida. As crianças tiveram à sua disposição todos os ingredientes necessários para a confeção das receitas: batata (cozida previamente), ovos, fiambre, bacon, cenoura, pão de forma, leite, canela. Tinham ainda colheres de pau, bacias e tabuleiros.

O facto de terem tido acesso aos materiais apoiou o “desejo natural de exploração sensorial” das crianças (Post & Hohmann, 2011, p.114).

Numa fase inicial foram as crianças que tinham eleito o prato principal. As crianças foram sendo questionadas se sabiam qual o nome dos ingredientes presentes em cima da mesa, ao mesmo tempo que lhes era dado a provar. De seguida, foi lendo os passos da receita auxiliando-as na noção das quantidades necessárias e na junção dos ingredientes. Por fim, colocou-se o

preparado num tabuleiro, que as crianças levaram até à cozinha da Instituição, pedindo-lhe que colocasse no forno.

Relativamente às crianças que elegeram a sobremesa, realizou-se exatamente o mesmo processo, todas tiveram contacto com os ingredientes presentes na receita (leite, ovos, pão, pau de canela), degustaram-nos e ajudaram à sua confeção.

É importante referir que todas as crianças se mostraram entusiasmadas e participativas, em especial a criança G.M. que demonstrou sempre expressões faciais e corporais de contentamento e procurou constantemente saborear mais do que uma vez os ingredientes presentes na mesa. Assim, a mestranda classificou esta participação como bastante positiva, bastante na medida em que conseguiu a integração de todo o grupo no desenvolvimento da atividade, refletindo-se assim a evolução e o desenvolvimento das crianças.

Na hora de almoço, todos tiveram oportunidade de degustar os pratos elaborados pelos pares. O entusiasmo era tão evidente que todos se orgulhavam de dizer que tinham sido os autores da refeição e várias vezes proferiram “Hum... que bom!”.

Sendo tão importante observar para refletir a ação e o planeamento das atividades é de salientar que a observação realizada consistiu num registo diário e contínuo e sistemático de informações relevantes sobre as crianças e as interações que estabeleciam entre si num diário de bordo. Através da observação “sabe-se muito sobre cada criança: o que faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustém a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.77). Assim, partindo das observações realizadas e do diálogo estabelecido com as crianças constatou-se que a biblioteca era realmente um espaço pouco solicitado.

Num destes momentos de observação, a mestranda aproximou-se informalmente da criança B.F. enquanto esta brincava na área da casinha e fingia ler um livro para a sua “filha” e questionou-a se podia participar na brincadeira. Depois de alguns minutos, e de forma a dar atenção também às

restantes crianças, referiu que iria um pouco para a área da biblioteca questionando a criança B.F. se queria ir consigo, o qual foi confrontada com uma resposta negativa, tendo a criança proferido que gostava desta área apenas quando tinha livros novos ou quando a educadora trazia os seus próprios livros, uma vez que “os livros que estão ali (apontando para a biblioteca) estão todos estragados por causa do G., por isso não gosto desses”.

De acordo com o supramencionado verificou-se que o problema não se encontrava na área em si mas na necessidade de renovar o espólio de livros e outros materiais escritos, ampliar o seu número e a sua diversidade, no sentido de tornar este espaço mais dinâmico e apelativo. Contudo, verificou-se também que esta renovação não se verificava suficiente.

Assim, em conversa, a díade pensou em construir algo com as crianças que lhes tivesse significado e fosse de encontro do Plano de Trabalho de Grupo, pensado pela Educadora Cooperante, no sentido de trabalhar assim o tema da multiculturalidade. Deste modo, e tendo estado a trabalhar aspetos característicos de diversos países como a Rússia, a Espanha, entre outros, a díade pensou em transformar a biblioteca num meio de transporte, para criar a ideia na criança que através do contacto com os livros podia “viajar” para onde quisesse.

Tendo já tido contacto com outros meios de transporte e já estando presente um “autocarro” como forma de quadro de presenças, as crianças decidiram que o meio de transporte que queriam na sala seria um comboio. Deste modo, a construção da biblioteca ficou ao encargo da díade, tendo as crianças numa fase posterior procedido à sua decoração, bem como à ornamentação das almofadas de modo a tornar o espaço mais confortável e agradável.

Iniciámos este processo trazendo livros novos para a sala e tendo atitudes positivas face à leitura, leituras entusiastas, ligámos as temáticas de cada um dos livros a atividades que foram ao encontro dos interesses e necessidades

das crianças e assim, pouco a pouco, fomos verificando que o gosto pela audição de histórias e o gosto pelo contacto com os livros aumentou.

No dia em que o “comboio” chegou à Instituição, começou a ouvir-se um sino à porta da sala de atividades que gerou bastante surpresa e curiosidade. A díade deslocou-se à porta e foi entrando com as carruagens, uma a uma na sala, tendo as crianças ficado a observar bastante admiradas mas com muita vontade de ir explorar. Após as carruagens estarem todas na sala, a díade convidou o grupo a explorar a sua nova biblioteca, facto que gerou alguns conflitos pois todos queriam entrar nas carruagens e não havia espaço para todos.

Assim, os adultos aproveitaram o momento para promover atitudes de cidadania, explicando às crianças que a biblioteca era um local para se estar calmamente e não para se estar a gritar e/ou a empurrar os pares. Não foi uma aprendizagem imediata, mas progressiva e com o passar do tempo as crianças entenderam que aquele local respeitava determinadas regras que tinham que ser cumpridas, que estas “levam em conta as necessidades de todas as pessoas e não só as suas” (Brazelton & Sparrow, 2007, p.37).

Para colmatar ainda o impacto dos “livros estragados”, a díade conjuntamente com as crianças elaborou um livro, de modo a integrar e apetrechar a nova biblioteca. Foram utilizados desenhos realizados pelas crianças e o conteúdo da história foi cuidadosamente pensado pela díade e direcionado para o respeito pelos materiais presentes na sala de atividades, nomeadamente os livros.

Este espaço por se constituir uma novidade, pela diversidade de materiais utilizados na sua elaboração, pelo facto de ter sido reinventado e construído em colaboração com grupo e pelo carácter lúdico de abordar a temática acabou por se tornar no espaço mais procurado na sala.

Outra das atividades, realizadas no contexto de creche, consistiu na exploração de Instrumentos Musicais, através do Jogo Heurístico. Previamente, a díade preparou a sala polivalente da Instituição, colocando

aleatoriamente cinco cestos com instrumentos musicais de diferentes famílias, entre elas: peles, madeiras, sopro e metais.

Foi escolhido este espaço por constituir um local amplo e tranquilo e já comum às crianças. Por ser relativamente distante da sala de atividades, evitou que estas fossem chegando uma a uma interrompendo o decorrer da atividade e acautelou ainda algumas separações difíceis da família, como era frequente acontecer.

Foram organizados três grupos de quatro elementos cada, tendo as restantes crianças ficado na sala de atividades em tempo de escolha livre. As crianças foram distribuídas pelos grupos de forma a precaver a sua heterogeneidade, quer a nível etário, como a nível do seu desenvolvimento motor e de comunicação. Esta formação teve como principal objetivo observar se as crianças mais novas seguiriam as ações das mais velhas e se as mais velhas auxiliariam as mais novas neste brincar heurístico/ de carácter exploratório.

Inicialmente as crianças mostraram-se reticentes e inseguras no contacto com os cestos, deslocaram-se pelo local apenas a observar até que uma delas proferiu o seguinte “Ei, não se pode mexer! Elas ainda não disseram que podíamos” olhando para a díade de forma a certificarem-se se poderiam ou não fazê-lo. Não podendo obviamente falar a díade esboçou um sorriso e as crianças logo perceberam que poderiam explorar os materiais que tinham diante si.

Assim, aceitaram o desafio e começaram pouco a pouco a explorar, de forma entusiasmada cada instrumento presente no recinto. Quando visualizaram o cesto que continha as maracas mencionaram “Olha o que eu encontrei... Maracas!”, “São amarelas!” e “Uau”, denotando assim algum conhecimento a nível dos instrumentos musicais. Permitiram ainda à mestrandia compreender que não só o instrumento em si e as suas características cativaram a sua atenção, como também as suas cores lhes suscitaram interesse e foram um motivo de exploração.

Enquanto exploraram esse mesmo cesto, a criança M.C. teve dificuldade em reproduzir som numa das maracas, proferindo o seguinte “Não dá!” olhando para as mestrandas no sentido de receber qualquer tipo de auxílio. As mestrandas permaneceram em silêncio até que a criança B.F. referiu “Dá cá que eu ajudo-te!” pegando no instrumento e abanando-o. Ao verificar que conseguiu reproduzir som, disse ao colega “Vês? Já dá. Faz tu!” A criança M.C. voltou a reaver a maraca, abanando-a de imediato, ficando feliz por ter conseguido. Denota-se assim uma interação positiva e um espírito de entreatura de uma criança que procurou auxiliar o colega de modo a explorarem em conjunto o elemento apresentado.

A criança G.M. à semelhança dos seus colegas também se deslocou ao polivalente, integrando um grupo, mas em vez de explorar os cestos, dirigiu-se de imediato à piscina de bolas. Apesar de não poder falar, a educadora que tinha vindo com a criança, colocou-lhe um instrumento à frente. Esta ficou por breves momentos a olhar para o objeto e em seguida começou a tocar, batendo-lhe incessantemente com as mãos. Contudo, a sua atenção e envolvimento durou apenas sensivelmente um minuto, durante esse tempo a criança esboçou sorrisos de contentamento e alguma euforia mas depois disso começou a gritar, destabilizando os restantes elementos do grupo e portanto o desenrolar da atividade, tendo sido por este motivo encaminhado novamente para a sala de atividades.

Assim, a postura da educadora revelou-se adequada e pertinente, na medida em que, foi respeitado o ritmo e a vontade da criança, que demonstrou um nível de bem-estar muito baixo, isolando-se dos restantes colegas numa fase inicial e mais tarde denotando claramente sinais de desconforto como o choro e gritos; e um nível de envolvimento igualmente muito reduzido, patenteando um olhar “vago” e “ausente” e uma ausência de sinais de exploração e interesse (Laevers, et al., 2005, pp. 13-14).

Tendo demonstrado então estes sinais, tornou-se evidente que atividade não lhe permitiria tirar partido desta experiência nem lhe suscitaria qualquer

tipo de aprendizagem, daí se ter optado por encaminhá-la de novo para a sala.

Importa mencionar que neste tipo de atividade, a postura do adulto deve ser apenas de observador e não de interveniente salvo se alguma criança tiver de suprir qualquer necessidade física ou emocional ou esteja a perturbar o bom funcionamento da atividade através de determinados comportamentos, tal como foi observado.

Apesar da ausência de comunicação verbal entre a díade e o grupo houve sempre comunicação de parte a parte através das expressões faciais partilhadas, através de sorrisos, como forma de incentivo e aprovação, de modo a proporcionar um maior bem-estar e envolvimento no desenrolar da atividade.

É de salientar ainda que tanto a mestranda como o seu par pedagógico procuraram sempre respeitar o tempo de cada criança, contudo, esta flexibilização do tempo nem sempre foi facilitada, uma vez que os horários estipulados pela Instituição a vieram condicionar. Deste modo, quando voltamos para a sala com o último grupo verificou-se que a criança M.E. se encontrava a chorar no colo da educadora pois queria ter permanecido a realizar a atividade durante mais tempo. Importa então referir que apenas não ficou por se tratar da hora de almoço e se ter que dirigir ao refeitório juntamente com o grupo. De uma forma geral, deixámos as crianças explorarem consoante a sua predisposição, contudo, devido ao horário estipulado, nos grupos finais tivemos de impor um limite temporal.

Conforme Post & Hohmann (2011) “as crianças pequenas confiam fortemente em ouvintes pacientes que as compreendam e respondam adequadamente” (p.159). Assim, a atitude de conforto e afetividade por parte da educadora vieram estabelecer uma maior confiança e segurança à criança fazendo com que esta se sentisse melhor perante a adversidade pela qual passou.

Sendo este grupo caracterizado pela dificuldade de partilha, considera-se que o facto de termos proporcionado uma vasta variedade de instrumentos e

a repetição de alguns deles acabou por ser benéfico, na medida em que evitou alguns conflitos, tendo assim a atividade sido desenvolvida de forma serena e proveitosa.

Para além disto, as crianças demonstraram estar já conscientes e apropriadas dos momentos da rotina quando depois de utilizarem os instrumentos os arrumaram no seu respetivo local antes de partirem para outra exploração.

Houve ainda um grupo que causou bastante impacto, na medida em que, depois de ter explorado todos os cestos em conjunto, cada uma das crianças individualmente se dirigiu a um cesto elegendo um instrumento. Posteriormente todas tocaram em simultâneo, formando assim uma banda, com bastante entusiasmo e energia, esboçando sorrisos e demonstrando bastante envolvimento e bem-estar ao longo de toda a atividade.

Esta atividade potenciou inúmeras aprendizagens ao nível experiências-chave, tais como, o sentido de si próprio, na medida em que as crianças partiram para a exploração dos cestos por iniciativa própria; as relações sociais, que foram visíveis ao longo do desenvolvimento de toda a atividade, na troca de pareceres entre as crianças e no espírito de partilha e entreajuda que se estabeleceu entre elas; o movimento, uma vez que as crianças para procederem à exploração dos cestos tiveram que se deslocar de um lado para o outro num amplo espaço; a música, presente quando as crianças exploravam as propriedades sonoras dos instrumentos, contrastando com o silêncio do local onde decorreu a atividade; a comunicação e linguagem estiveram também amplamente presentes quer entre criança-criança quer entre adulto-criança, através de olhares atentos e sorrisos de aprovação e de incentivo, promovendo-se assim uma atitude de envolvimento e bem-estar entre todos; a noção precoce de quantidade e número, esteve também presente uma vez que as crianças entendiam que alguns instrumentos tinham vários exemplares enquanto outros só tinha um.

3.3. PERCURSO FORMATIVO EM CONTEXTO JARDIM-DE-INFÂNCIA

As atividades desenvolvidas pela mestranda no contexto jardim-de-infância (cf. apêndice D2) basearam-se essencialmente nas interações entre pares, no sentido de tirar partido da heterogeneidade vivenciada na sala de atividades; e na interação entre adulto-criança, nomeadamente a relação com a educadora mas mais marcadamente a aproximação do ambiente institucional com o familiar.

Assim, seguir-se-á a descrição de algumas atividades realizadas neste contexto e que foram ao encontro do anteriormente mencionado.

Inicialmente far-se-á uma explanação das atividades ligadas à Metodologia de Trabalho de Projeto, “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vaconcelos, 2006) e pautada por quatro fases, entre elas: a definição do problema; planificação e desenvolvimento do trabalho; execução; divulgação e avaliação.

“Os passos do projeto, sumariamente transcritos, não são passos cronológicos, com uma sequência obrigatória e muito menos passos estanques, isoláveis. Tratam-se de passos lógicos, fases de um processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada” (Kilpatrick, 1926, citado por Gambôa, 2011).

Numa primeira fase, ou seja, na fase I de definição do problema, quando questionadas sobre se gostavam de ouvir histórias as crianças responderam positivamente, o que acabou por constituir um contrassenso, uma vez que sempre que lhes era pedido que elegessem as áreas para onde se queriam deslocar, a biblioteca nunca era a área eleita. Contudo, depois de ouvirmos a voz das crianças verificamos que a biblioteca, apesar de se encontrar perto de um ponto de luz natural, constituía para as crianças, segundo mencionado pelas mesmas, a área de menor interesse por se tratar de um espaço reduzido e com poucos livros, efetivando-se assim a definição do problema.

Após se ter definida a questão/ o problema, procedeu-se à fase II de planificação e desenvolvimento do trabalho, entre o grupo, a diáde e a educadora. Deste modo, tornou-se pertinente a colocação de algumas

questões, tais como: “O que sabemos?”, “O que queremos saber?”, “O que vamos fazer?” e “Como vamos fazer?”.

Todas as ideias mencionadas foram ouvidas e transcritas para um cartaz que posteriormente foi afixado na parede, de modo a tornar o trabalho perceptível a quem está na sala de atividades bem como a quem a visita.

Relativamente àquilo que as crianças sabiam obtivemos respostas como “Tem livros!” (J.P.), “Tem um armário para arrumar os livros” (M.M.), “Ter sofás para nos sentarmos a ver os livros” (R.P.), “Tem fantoches!” (R.A.), “Os fantoches servem para contar histórias” (M.M.). Este momento pautou-se pelo respeito e valorização dos conhecimentos de cada criança, considerando-se fundamental para a aprendizagem de todo o grupo.

Relativamente aquilo que queriam saber, as respostas foram “Porque é que a biblioteca da escola é maior do que a nossa?” (V.T.), “O que é que tem lá que não tem aqui?” (C.S.), “As bibliotecas só têm livros?” (A.O.).

Após termos delineado aquilo que as crianças sabiam e aquilo que queriam saber foi debatida a forma como iriam procurar essa informação, sendo que as crianças prontamente nos responderam “Podemos ir lá abaixo à biblioteca da escola e vemos o que tem lá que não tem aqui!” (M.A.), “Podemos pedir aos pais para procurar no computador” (M.R.), “Podemos no fim-de-semana ir com a mãe aquele sítio que tem pavões... No palácio de cristal” (T.F.) e ainda “Tu não sabes?” (V.T.).

À pergunta “o que vamos fazer?” as crianças responderam “Podemos pôr a biblioteca junto da janela que abre” (V.T.), “Queremos um arco-íris na biblioteca” (L.S.), “Podíamos por almofadas para nos sentarmos no chão!” (M.S.), “Uma caixa de fantoches maior...e colorida!” (M.V.), “Podemos pedir aos pais para ir ao continente comprar livros e depois trazer para aqui!” (R.P.), “E depois dizemos aos pais para virem aqui ver” (L.S.).

O facto do desenrolar do projeto ir ao encontro dos interesses do grupo acabaram por proporcionar uma maior predisposição para aprender, para querer fazer e saber mais. Katz & Chard (1997) reforçam esta ideia ressaltando que “um bom trabalho de projeto pode estimular a mente das

crianças de forma a fortalecer as suas predisposições intelectuais e a apoiar a sua competência em destrezas básicas” (p. 31).

A díade optou por trabalhar em grande grupo, sempre que possível, na partilha de ideias e opiniões, contudo na realização das restantes atividades ligadas ao projeto revelou-se pertinente a organização por pequenos grupos. A organização dos mesmos foi feita de modo a integrar a heterogeneidade etária presente na sala de atividades. Assim, verifica-se que as atividades desenvolvidas na Valência Jardim-de-Infância se basearam essencialmente na interação e cooperação entre pares, potenciando os benefícios do trabalho colaborativo num grupo heterogéneo.

Deste modo, tendo o grupo no geral reconhecido interesse pelo projeto a desenvolver, houve necessidade de criar estratégias que provocassem desafio e motivação a todas, que respondessem às exigências de cada idade e não se tornassem aborrecidas e sem sentido para as mais velhas nem fossem extremamente complexas para as mais novas. Tornou-se então crucial para as mestrandas arranjar atividades variadas bem como materiais e estratégias diferentes para cativar o interesse do grupo.

Sendo que a organização do espaço “[constitui] o suporte de desenvolvimento curricular”, o educador deve “[planificar] intencionalmente essa organização e [avaliar] o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.24).

Assim, na fase III da execução procedeu-se então à mudança das áreas da sala no sentido de aumentar o espaço da biblioteca. À semelhança do que aconteceu em creche também os espaços e materiais foram cuidadosamente pensados conjuntamente com as crianças, uma vez que se constituem como meios fundamentais para o sucesso das atividades planificadas. De seguida, forrou-se a parede com papel cenário e procedeu-se à construção do arco-íris. As crianças mais velhas cortavam as folhas de papel em tiras enquanto as mais pequenas as enrolavam de modo a criar anéis de papel que se entrelaçavam uns nos outros. Esta divisão de tarefas foi feita de forma

intencional, uma vez que, sendo que se tratava de um grupo heterogéneo, surgiu a necessidade de adaptar a complexidade das atividades à idade das crianças, potenciando assim as individualidades de cada uma.

Depois do arco-íris estar construído, a díade decidiu contar uma história, “As cores do arco-íris” de Jennifer Moore-Mallinos de modo a interligar a hora do conto com o projeto e enriquecer o reportório da nova biblioteca. Para além disso foi redigida pelas crianças, com o auxílio das mestrandas e educadora, uma carta aos pais, a pedir livros novos para apetrechar a “biblioteca arco-íris” intitulada como tal pelas mesmas.

Foram ainda reutilizadas e pintadas caixas de madeira no sentido de construir um móvel extra para que houvesse mais espaço para armazenar os livros que seriam trazidos de casa pelas mesmas.

Foi pedido também que as crianças mais velhas do grupo respondessem à questão: “Para que serve um livro?”. As respostas dadas foram anotadas pela educadora em folhas de papel que posteriormente foram decoradas pelas crianças mais novas do grupo, no sentido das respostas serem afixadas no novo espaço. Entendendo-se assim que o trabalho é realizado por todo o grupo, com a particularidade de que cada criança desenvolve atividades apropriadas ao seu nível de desenvolvimento.

Mediante a falta de uma caixa de dimensões apropriadas para guardar os fantoches presentes na sala de atividades, procedeu-se ainda à construção, pintura e decoração de uma. Sentiu-se ainda necessidade de construir um fantocheiro, verificando-se este inexistente, de modo a dar a devida utilidade aos fantoches presentes na sala de atividades, visto que até então estes constituíam um recurso inutilizado pelo grupo. Assim, as crianças em folhas de papel e com recurso a materiais de texturas variadas, como esponjas, esfregões e rolos de papel higiénico com tiras cortadas, procederam à sua decoração, de forma livre e espontânea.

Para além disso, foram realizadas algumas atividades integradas no projeto, tais como, a construção de uma televisão no âmbito do dia mundial da televisão e a produção de instrumentos musicais. A televisão resultou

numa forma pedagógica e distinta de apresentar uma história - “Todos no Sofá” de Luísa Ducla Soares. Foi construída pelo grupo com o auxílio da diáde, utilizando materiais reciclados, nomeadamente uma caixa e um rolo de cartão e a história impressa em folhas de tamanho A3. Relativamente aos instrumentos musicais, estes foram construídos pelas crianças no seguimento da aprendizagem da música “caixinha de cores” de Alda Casqueira, apresentada no dia da divulgação do projeto aos pais. Para a sua construção recorreu-se também a materiais reutilizados como garrafas de iogurte, rolos e pedaços de caixas de cartão, tubos de plástico, caricas, feijões, grãos de arroz e de café.

Na fase IV de avaliação e divulgação do projeto, os pais foram convidados, através de uma carta escrita pelas crianças com o auxílio dos adultos, a visitar a sala de atividades para ver o trabalho realizado pelas mesmas.

Importa mencionar que a avaliação, sendo um “elemento integrante e regulador da prática educativa” foi realizada ao longo de todo o processo por todos os que no projeto intervieram. Esta avaliação foi auxiliada por fotografias afixadas num local estratégico da sala, de modo a ser visível por todos. Estas fotografias iam sendo tiradas em cada etapa do projeto de modo a refletir aquilo que já tinha sido concretizado e de que forma, perspetivando-se ainda aquilo que carecia realizar, ou seja, funcionava como “a base para o planeamento das próximas etapas na exploração do tópico (Edwards; Gandini & Forman, 2016, p.45). A exibição das fotografias revelou-se ainda de extrema importância, na medida em que,

As exposições internas (...) [contribuem] para o aconchego do espaço, oferecem documentação sobre atividades específicas, sobre o enfoque educacional e sobre as etapas de seu processo. Acima de tudo, é um modo de transmitir aos pais, aos colegas e aos visitantes o potencial das crianças, suas capacidades em desenvolvimento e o que ocorre na escola (Edwards; Gandini & Forman, 2016, p.146).

Assim, verifica-se que a avaliação se assumiu como “formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que [procurou]

tornar a criança protagonista da sua aprendizagem” (Circular nº.: 4/DGIDC/DSDC/2011).

No dia da divulgação, os pais tiveram oportunidade de ver todo o trabalho desenvolvido e todos os materiais construídos e adquiridos. Ouviram, ainda, os seus filhos cantar e tocar uma música/canção “caixinha de cores” que aprenderam no decorrer do projeto.

No grupo de convidados encontrava-se ainda a avó de uma das crianças da sala, também ela ligada à área de Educação de Infância, que nos presenteou com a sua presença e um momento de Expressão Dramática dinamizado por si. A história dramatizada foi o Capuchinho Vermelho, as crianças escutaram-na atentamente enquanto esta contava a história.

Segundo o decreto-lei nº 241/2001 “o educador de infância envolve as famílias (...) nos projetos a desenvolver”. Deste modo, este momento de divulgação revelou-se bastante proveitoso para as crianças uma vez que constituiu um tempo de partilha e interação tanto com os seus pares como com os seus adultos de referência.

É de realçar que para além deste momento em que a mestrandas teve oportunidade de contactar diretamente com as famílias das crianças, existia ainda um blog, de acesso exclusivo da educadora, mestrandas e pais, espaço onde a educadora publicava frequentemente fotografias de vários momentos de atividade do grupo. Este meio tecnológico revestia-se de extrema importância e pertinência na medida em que se constituía como “um processo de documentação pedagógica, que [apoiava] a reflexão e [fundamentava] o planeamento e a avaliação” e permitia ainda que os pais ao longo do dia fossem tendo acesso a fotografias e/ou vídeos, certificando-se do bem-estar e envolvimento dos seus filhos, acompanhando assim mais proximamente o seu desenvolvimento (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.14).

As várias atividades realizadas ao longo do projeto possibilitaram um intercâmbio rico entre as várias áreas de conteúdo preconizadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Outra ação desenvolvida neste contexto, realizada paralelamente com o trabalho de projeto, foi a dinamização de uma atividade ligada com as profissões, temática que se verificou ser de grande interesse para a maioria do grupo de crianças.

Enquanto se procedia ao acolhimento, as crianças estiveram a contar com surpresa que quando chegaram à instituição tinham imensas lupas no chão na direção da sala de atividades. A mestranda referiu que também as tinha visto, mas não sabia como é que lá tinham ido parar, questionando as crianças se tinham visto alguém a colocá-las. O grupo respondeu que não, à exceção da criança V.T. que referiu “Eu não vi ninguém a pôr as lupas no chão, mas hoje quando cheguei aqui vi um senhor estranho...” o qual a mestranda aproveitou para desenvolver, questionando: “Ai sim? Então provavelmente foi esse senhor que tu viste que colocou as lupas no chão... Terá sido ele?” ao que a criança V.T. respondeu: “Hum, eu não sei, ele tinha um ar muito suspeito. Se calhar foi mesmo...”.

Nesse momento entrou a Assistente Operacional com um saco de compras para entregar à mestranda (uma encenação previamente combinada com a mesma). Quando lhe foi entregue, a mestranda reagiu com surpresa, proferindo “Que estranho, o que será? E quem o terá enviado?”, provocando assim a curiosidade do grupo.

Pedi-se então que uma criança fosse buscar o saco e ajudasse a descobrir o que lá estava dentro. Descobrimos que tinha um casaco, cinco blocos de notas, cinco canetas e vinte e cinco lupas. Juntamente com estes objetos vinha um bilhete. Mas antes de lê-lo a mestranda questionou as crianças “Que estranho! Só tem um casaco, mas tem tantas lupas... Para quem será o casaco? E as lupas?”, a criança T.F. respondeu “O casaco deve ser para ti!” , “Será? Não poderá ser para a professora M.?” , “Talvez... Isso é um casaco de adulto, só pode ser para uma de vocês...” (V.T.) “Parece um casaco de detetive... É isso, é mesmo!” (V.T.).

A professora M. foi convidada então a experimentar o casaco para ver se lhe servia, facto que não se verificou. As crianças soltaram ainda algumas

gargalhadas ao verificar que este era demasiado grande e largo. A mestranda referiu então “Não... Talvez não seja para a professora M. o casaco, não lhe serve... Esperem lá, deixem-me ver se aqui no saco não vem algum bilhete a dizer para quem são estes materiais...” espreitando para dentro do mesmo. Ao verificar que realmente havia um bilhete, a mestranda esboçou um sorriso e olhando para o grupo disse “Encontrei! Vamos então lê-lo?” ao qual as crianças responderam, muito curiosas, que sim. No bilhete dizia que alguém tinha andado na instituição durante a noite a pregar partidas, mudando os objetos de lugar e que como sabiam que aqueles meninos eram muito curiosos, participativos e que gostam de colaborar perguntavam se eles aceitavam o desafio de ajudar a encontrar os objetos desaparecidos, tendo tido de imediato resposta positiva por parte de todos os elementos do grupo. A criança T.F. ficou tão empolgada que disse com um grande sorriso, “boa! Vamos todos ser detetives!”.

No bilhete pedia ainda a colaboração da educadora B., da professora M., da díade e da Assistente Operacional, que ficariam encarregues de anotar nos blocos todas as pistas encontradas, tendo estes elementos também aceite o desafio. No manuscrito dizia ainda que se aceitássemos a tarefa teríamos de seguir as pistas espalhadas pelo chão da instituição. Assim, a mestranda procedeu à distribuição das lupas às crianças, dos blocos de notas e canetas aos adultos e vestiu o casaco de detetive, dando-se assim início à investigação.

As crianças com as suas lupas seguiram as pistas que as levaram até ao polivalente. Quando lá chegaram, encontraram mais um bilhete que dizia ser necessário efetuar todos os percursos presentes naquele espaço, uma vez que em cada um deles seriam encontradas pistas relevantes para encontrar um dos objetos desaparecidos. É de realçar que ao longo de todo este percurso o grupo encarnou efetivamente o papel de detetive, utilizando sempre a lupa e mostrando grande entusiasmo na execução da tarefa proposta.

Assim, em cada um dos percursos previamente construídos pedia-se que cada criança desempenhasse o papel que estaria ligado ao trajeto traçado. Por exemplo, um desses trajetos prendia-se com a profissão de florista, nesse sentido estava montado com arcos e cordas uma trajetória que as crianças tiveram de percorrer, imaginando que estavam a colher flores do jardim. Ao longo do mesmo, foram encontrando pistas que tiveram de guardar para utilizar mais tarde, na fase de desvendar o mistério.

Todos os percursos traçados estavam ligados a profissões anteriormente abordadas na sala: bombeiro, florista, trapezista, padeiro, motorista, para além do papel de detetive que se encontravam a desempenhar inicialmente. Estes foram cuidadosamente delineados para que as crianças ao estarem inseridas pudessem exercer a atividade inerente a cada uma das profissões. Assim, esta atividade serviu de fundamento para rever e consolidar aprendizagens já adquiridas e promover o desenvolvimento da destreza motora das crianças.

No final, depois de terem passado por todos os percursos, as crianças agruparam-se no sentido de reunir todas as pistas, que constituíam um puzzle que estas tiveram que construir no sentido de descobrir qual era o objeto desaparecido. Depois de construído, verificou-se que os elementos procurados eram frutos. Assim, a mestranda leu mais um bilhete que dizia para as crianças pegarem de novo nas lupas e seguirem novamente as pistas, ou seja, para fazer o sentido inverso àquele que tinham feito, levando-as novamente até à sala de atividades. Quando chegaram à sala de atividades as crianças iniciaram a procura pelos frutos desaparecidos. Quando encontrados, desvendou-se o mistério.

Esta atividade revelou-se bastante interessante e produtiva, uma vez que permitiu, de forma lúdica e utilizando diferentes materiais e estratégias, que a criança desenvolvesse o seu espírito científico, na medida em que, ela própria foi fazendo as suas próprias investigações.

O facto da diáde ter eleito “frutos” para se constituir o mistério a desvendar teve por base ser o fio condutor que se pretendia levar a cabo. Ou

seja, o dia foi planejado para abordar duas profissões distintas, sendo que foi pensada uma estratégia para sustentar o interesse e o envolvimento conseguidos com a atividade inicial.

Assim, da parte da tarde, deu-se continuidade à atividade realizada anteriormente. O par pedagógico da mestranda entrou na sala, vestido e caracterizado de cozinheiro, trazendo consigo o cesto dos frutos que as crianças haviam descoberto e ainda um saco com aventais e chapéus característicos deste profissional, de modo a que cada criança bem como os adultos presentes na sala de atividades, pudessem ter acesso.

Em grande grupo, começou por questionar-se as crianças acerca do nome de cada um dos frutos presentes no cesto (relembrando-os novamente). Posteriormente, em conjunto com a díade, a educadora, supervisora e auxiliar, as crianças procederam à contagem dos frutos, compreendendo que estes se encontravam em número divergente e verificando quais os frutos com maior, menor ou igual incidência no recipiente.

De seguida, quando interrogadas acerca do que se poderia fazer com os mesmos surgiram respostas como “comer”, “fazer uma salada de fruta” e “espetadas de fruta”, sendo que o último foi o eleito pelas crianças.

Assim, o grande grupo foi dividido em três outros, de modo a facilitar a fluência da atividade e a respeitar o espaço de cada criança, uma vez que segundo Hohmann & Weikart (2011) “as crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente” (p. 162). Esta organização dos grupos foi pensada pela díade, considerando ainda a heterogeneidade etária presente na sala de atividades.

Pelas três mesas foram divididos vários utensílios como os frutos, recipientes para os colocar, facas e paus de espetadas.

Segundo Osório e Maia (2012),

“atividades como fazer contagens de objetos, tentar realizar correspondências termo a termo entre conjuntos, efetuar correspondências de cores, distribuir o pão no lanche aos colegas, pôr a mesa, registar as quantidades dos

ingredientes de uma receita de culinária, etc. permitem desenvolver as diferentes tipologias de aprendizagem, trazendo maior significado para as crianças” (p. 64).

Nesta atividade houve necessidade ainda de adaptar as tarefas consoante as idades presentes em cada grupo, assim, as crianças mais novas descascavam frutos como a banana e a laranja, enquanto as mais velhas já podiam ir cortando os mesmos em pedaços recorrendo às facas disponibilizadas. Paralelamente, iam provando cada um dos frutos no sentido de referirem se eram mais doces ou mais amargos.

Em cada um dos grupos encontrava-se um adulto que ia auxiliando todo o processo, pedindo que as crianças partissem as peças em determinadas partes (pedaços maiores, pedaços mais reduzidos, de igual tamanho), e que colocassem cada fruto no seu recipiente.

Depois de todos os frutos cortados, as crianças elaboraram a sua espetada mediante as suas escolhas e procederam à sua degustação.

É de salientar que se optou por realizar estas atividades num só dia por se ter reconhecido o elevado interesse pelo tema abordado e pelo envolvimento notório de todo o grupo. A díade teve em conta a diferença de ritmos que cada atividade exigia no sentido de não se tornar exaustivo para as crianças, sendo que a atividade da parte da manhã exigiu um pouco mais a nível de atividade motora global e da parte da tarde exigiu mais das crianças a nível da motricidade fina.

REFLEXÃO FINAL

A reflexão que encerra este relatório refletirá as aprendizagens construídas e as limitações verificadas pela mestranda ao longo das práticas educativas supervisionadas nos contextos Creche e Jardim-de-Infância.

A prática educativa supervisionada tem como objetivo preparar os futuros profissionais em educação de infância para o futuro, proporcionando-lhes um primeiro contacto com a realidade, permitindo-lhes assim tomar perceção do que é ser-se educador exercendo as funções que lhe são próprias. Inseridos na prática, estes profissionais vão desenvolvendo capacidades, valores e atitudes que funcionam como um suporte da construção da sua identidade profissional (cf. anexos A e B).

Assim, ao longo da sua prática, a mestranda teve oportunidade para consolidar os referenciais teóricos e legais adquiridos ao longo da sua formação académica, estabelecendo sempre analogias entre a teoria e a prática vivenciada através do contacto em contexto real.

Esta articulação entre a teoria e a prática permitiu-lhe tomar consciência dos diferentes modelos de educar, de forma a melhor adequar a sua ação e promover a aprendizagem das crianças. Os modelos anteriormente mencionados e elucidados ao longo do presente relatório, permitiram-lhe tomar conhecimento de diversas perspetivas e concederam-lhe a oportunidade de eleger aquelas que melhor se adequavam aos contextos em que esteve inserida bem como as que melhor se adaptavam à sua própria atitude e postura enquanto profissional. A prática permitiu-lhe vivenciar inúmeras situações que a fizeram refletir constantemente sobre melhor caminho a enveredar e as estratégias a adotar.

Relativamente à experiência em contexto creche, houve um sentimento de ansiedade ao reconhecer que teria que lidar com crianças em idades tão precoces e que não havia um documento orientador. Contudo, apesar de não

existirem linhas orientadoras, a mestranda tinha a percepção de que havia, quer nas atividades quer nas rotinas, intencionalidade pedagógica. A afetividade bem como a empatia e a receptividade demonstradas pelo grupo superaram qualquer sentimento menos positivo.

Comparativamente, na experiência vivida em contexto pré-escolar denotou-se um maior à vontade e uma maior segurança, apesar de ter sentido algum receio pelo facto de se encontrar perante um grupo heterogéneo quer em termos etários como culturais e particularmente por ter verificado personalidades/particularidades tão distintas de cada uma das crianças. Esta maior segurança adveio do facto de ter mais experiência, resultante de um maior número de horas proporcionadas no decorrer do estágio, e ter mais consciência da importância do trabalho colaborativo, tendo estado por isso mais disponível para escutar e aceitar as opiniões dos diversos intervenientes do processo educativo, denotando assim um crescimento ao longo da prática educativa.

Ademais, a mestranda considera pertinente realçar ainda que em ambos os contextos realizou inúmeras aprendizagens, a nível da organização do grupo, do espaço, do tempo e dos materiais, da relação com os pais e demais intervenientes da ação educativa.

Ao nível da organização do grupo verificou que é necessário se ter em conta a individualidade de cada criança, respeitar o seu ritmo, o seu nível de desenvolvimento, as suas necessidades e interesses de modo a proporcionar-lhe o desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

Relativamente à organização de grupos de trabalho, constatou-se que pode ser benéfica a criação de grupos com crianças de diferentes idades, uma vez que dada a sua diversidade a nível de desenvolvimento pode verificar-se um enriquecimento nas interações do grupo e propiciar-se um espírito de entajuda das crianças mais velhas para com as mais novas, de partilha de saberes, experiências e ideias entre ambas. As mais velhas sentem-se mais responsáveis e importantes e incentivam a aprendizagem das mais novas,

enquanto que estas se sentem mais confiantes naquilo que executam e se vão tornando mais autónomas e com maior auto-estima.

Ao nível da organização do espaço verifica-se a necessidade de se ir adaptando a sala de atividades ao longo do tempo consoante os interesses e necessidades do grupo e é importante que as crianças sejam envolvidas nessa mudança.

Quanto aos materiais, é crucial que estes se constituam como “desafiadores” e que vão ao encontro das necessidades e interesses do grupo. A escolha destes materiais deve ser sempre realizada tendo em conta os “critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.26).

No que diz respeito à organização do tempo, é de suma importância mencionar que este deve e tem que ser flexibilizado mediante o interesse e as necessidades das crianças e do grupo e o educador deve ter sempre em conta aquilo que as crianças dizem, escutando-as atentamente, podendo até ter que redirecionar a atividade ou o tempo que tinha destinado a determinado tema ou momento da rotina para atender a qualquer eventual necessidade/interesse das mesmas.

Um profissional em educação deve estar constantemente a observar. Assim, a mestranda procurou sempre conhecer como era o grupo que tinha perante si e quais as particularidades de cada criança, os seus gostos, necessidades e interesses. Procurou ainda estratégias de abordar as temáticas com as crianças de forma criativa no sentido de as motivar a querer saber mais.

Um educador de infância deve também trabalhar de forma colaborativa de modo a garantir um melhor desempenho na sua ação. Assim, o facto da prática educativa supervisionada se encontrar desenvolvida em pares pedagógicos acabou por ser o impulsionador do trabalho em equipa, que posteriormente se estendeu também à educadora cooperante e restante equipa pedagógica. O facto de se ter alguém com quem partilhar ideias e

experiências acaba por ser benéfico no sentido em que nos alarga o “campo de visão”, aumenta, modifica ou readapta as possibilidades e estratégias de abordar determinada temática, se constitui um apoio e dá maior segurança para agir.

Para além disso veio estabelecer um sentimento de maior cumplicidade e confiança entre a díade o que acabou por despoletar uma maior segurança de parte a parte no sentido de conseguirmos enfrentar de melhor forma os desafios a que nos propúnhamos e que nos eram propostos.

Deste modo, a mestranda procurou sistematicamente recolher opiniões do seu par pedagógico, bem como das educadoras cooperantes e supervisoras institucionais que se mostraram sempre disponíveis, auxiliando nos processos de planificação, reflexão e avaliação. A mestranda assumiu esta postura colaborativa como fulcral no seu desenvolvimento enquanto profissional bem como no desenvolvimento das crianças e pretende dar-lhe continuidade futura, uma vez que considera que esta profissão exige um trabalho de constante adaptação. Ou seja, é necessário que se tenha consciência que a sociedade ao longo do tempo vai sofrendo por várias alterações (sociais, políticas) e é necessário que se acompanhe essa mudança, adaptando-se e reinventando-se, proporcionando assim uma educação de melhor qualidade aos grupos de crianças e num âmbito próprio, um crescimento a nível pessoal e profissional.

É importante realçar ainda o espírito de abertura por parte das educadoras cooperantes, que procuraram sempre partilhar os seus conhecimentos e experiências, mas também procuraram aprender com a díade. Assim, esta troca de pareceres e saberes proporcionou um trabalho mais rico, mais estimulante e desafiador, na medida em que conferiu ao trabalho colaborativo um carácter mais positivo.

O educador é encarado pela criança como um modelo a seguir, assim, deve acima de tudo ser um exemplo de todos os valores e princípios que pretende transmitir, adequando os seus comportamentos às regras e normas da sociedade.

Para terminar, importa salientar que as Práticas Educativas constituíram uma mais-valia, no sentido que contribuíram para o seu crescimento quer a nível pessoal quer a nível profissional.

Destas práticas leva uma visão mais clara daquilo que é ser-se educador de infância, a consciência de que a identidade profissional se vai construindo na e sobre a prática mediante as características dos grupos de crianças e do meio envolvente em que se inserem, que esta não é uma profissão estanque e que requer constantes readaptações perante as mudanças que constantemente se verificam na sociedade, que requer portanto uma formação ao longo da vida; leva ainda propostas interessantes bem como partilhas de experiências que ajudarão certamente a criar um bom ambiente educativo e a ser uma melhor profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Araújo, S. B. (2013). Dimensões da Pedagogia em Creche: Princípios e Práticas ancorados em Perspetivas Pedagógicas de Natureza Participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-65). Porto: Porto Editora.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Brazelton, T. B. (2003). *A Criança e a Disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2007). *O Método Brazelton: A Criança e a Disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1996) *Aprendizagem Activa. Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Christensen, S. & Rosen, A. (2010). *Tackling Program Quality*. Resource Spring, 5-9.

- Costa, L. D. (1997). *Culturas e Escola: A sociologia da educação na formação de professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F. Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Braga: Revista Psicologia, Educação e Cultura, vol. XII, nº. 2.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., Nanzhao, Z. (2012). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a Abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Folque, M.A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. Escola Moderna, 5ª série.
- Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares na Educação Básica - o caminho das pedagogias explícitas. In J. O. F. (org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (p. 15). Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J.

- Oliveira-Formosinho & R. Gambôa (org.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 Anos: O Atendimento em Creche* (2ªed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gomes, Bruno (2010). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Cadernos de Educação de Infância, nº90, p. 46. Lisboa: APEI.
- Hohmann, M.; Banet, B.; Weikart, P. D. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1995). *Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs*. Ypsilanti, Michigan: High/Scope Press.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L.; Chard, S. (1997). *A abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F., Daems, M., Bruyckere, G. D., Declercq, B., Moons, J., Silkens, K., Snoeck, G., & Kessel, M.V. (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings: A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. Leuven: Kind & Gezin.
- Lewin, K. (1997). *Resolving Social Conflicts: Selected papers on group dynamics*. New York: Harper & Row.

- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em J.Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lopes, J., & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Um guia prático com atividades para os Educadores de Infância e para os Pais. Lisboa: Areal Editores.
- Magalhães, J. P. (1997). *Para Uma História da Educação de Infância em Portugal*. Em Saber Educar (p.21). Porto: Números Editora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projetos*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 142-159). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2006). *A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena: O contributo do Projeto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope*. Lisboa: Texto Editores.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, B. S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A Perspetiva Educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Lisboa: APM.
- Osório, J., & Maia, J. (2012). *Cria(r)tividade na matemática do dia-a-dia da educação pré-escolar*. Aveiro: Indagatio Didatica.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio: Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Rivilla, A. M. (1993). *La formación del profesorado para una nueva educación infantil*. Madrid: Cindiel.

- Roldão, M. C., (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso: Questões de Qualidade e Eficácia no trabalho dos Professores*. Revista Noesis, nº71, p.27.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, Uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sim-Sim, I. (2005). A Investigação ao Serviço de uma Educação de Qualidade. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, p.13.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o Livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, R. (2002). Experiências educativas e situações de aprendizagem. *Novas Práticas Pedagógicas*. Porto: Edições Asa.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vayer, P., Maigre, A., & Coelho, M.-H. (2003). *O Jardim-Escola*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vygotsky, L. S. (2012). *A imaginação e Criatividade na Infância*. Lisboa: Dinalivro.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didática na Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (2001). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL

Circular nº4/ DGIDC/DSDC/ de 11 de abril de 2011. Avaliação na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação . DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Circular nº17/DGIDC/DSDC/DEPEB/ de 10 de outubro de 2007. Gestão do Currículo na Educação Pré Escolar: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*. Diário da República.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. *Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância*. Diário da República.

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

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237. Lisboa: Ministério da Educação.