

ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

Vânia Edite Vieira Baptista

**Relatório de Prática Educativa
Supervisionada**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho

20**18**

Vânia Edite Vieira Baptista

Relatório de Prática Educativa Supervisionada

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Orientação

Prof.^a Doutora Sara de Barros Araújo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-
ESCOLAR

julho

20**18**

ÍNDICE

Agradecimentos	vi
Resumo	viii
Abstract	ix
Lista de Abreviaturas	9
Introdução	10
1. Enquadramento Teórico e Legal	11
1.1. Enquadramento Teórico	11
1.1.1. A observação	12
1.1.2. O socio-construtivismo	14
1.1.3. O Papel do Adulto	16
1.1.4. O Jogo heurístico	22
1.1.5. A metodologia do trabalho de projeto	23
1.2. Enquadramento Legal	26
2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS: CRECHE E EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	34
2.1. A Investigação-ação	34
2.2. Caracterização dos contextos educativos	37
2.2.1. A Creche	38
2.2.2. A Educação Pré-escolar	44
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E RESULTADOS OBTIDOS	50
3.1. Estágio na valência de creche	51
3.1.1. O tapete sensorial	52
3.1.2. O jogo heurístico	57
3.1.3. Trabalhar os medos das crianças	62
3.2. Estágio na valência de educação pré-escolar	66
3.2.1. O trabalho de projeto	67

4. Reflexão Final	80
Referências Bibliográficas	91
Anexos	96
Anexo A – Plano de trabalho de grupo (creche)	97
Anexo B – Projeto Educativo do agrupamento (pré-escolar)	115
Anexo C- Grelhas de avaliação da mestranda	166
C1- Grelha de avaliação final da mestranda	167
Anexo D – Filme baseado da história “A Maior Flor do Mundo”, De José Saramago	171
Apêndices	173
Apêndice A – Planificações	174
Apêndice A1 – Planificação semanal de 3 a 7 de abril de 2017	179
Apêndice A2 – Planificação semanal de 3 a 7 de abril de 2017 (feedback)	186
Apêndice A3- Planificação semanal de 18 a 21 de abril de 2017	189
Apêndice A4- Planificação semanal de 24 a 28 de abril de 2017	192
Apêndice A5 – Planificação semanal de 1 a 5 de maio de 2017	193
Apêndice A6 – Planificação semanal de 1 a 5 de maio de 2017 (reformulada)	195
Apêndice A7 – Planificação semanal de 1 a 5 de maio de 2017 (reformulada) (feedback)	198
Apêndice A8 – Planificação semanal de 8 a 12 de maio de 2017	199
Apêndice A9 – Planificação semanal de 15 a 19 de maio de 2017	202
Apêndice A10- Planificação semanal de 22 a 26 de maio de 2017	205
Apêndice A11 – Planificação Semanal de 29 de maio a 2 de junho de 2017	208
Apêndice A12 - Planificação semanal de 6 a 10 de novembro de 2017	211

Apêndice A13 – Planificação semanal de 6 a 10 de novembro de 2017 (feedback)	214
Apêndice A14 -Planificaçãosemanal de 13 a 17 de novembro de 2017	218
Apêndice A15 - Planificação semanal de 20 a 24 de novembro de 2017	221
Apêndice A16 - Planificação semanal de 27denovembro a 1dedezembrode2017	224
Apêndice A17 -Planificaçãosemanal de 4 a 8 de dezembro de 2017	227
Apêndice A18 - Planificação semanal de 11 a 15 de dezembro de 2017	231
Apêndice A19 -Planificaçãosemanal de 11 a15dedezembrode 2017(feedback)	234
Apêndice A20 - Planificação semanal de 18 a 22 de dezembro de 2017	237
Apêndice A21 - Planificação semanal de 25 a 29 de dezembro de 2017	239
Apêndice A22 -Planificaçãosemanal de1 a5dejaneirode2018	241
Apêndice A23 -Planificaçãosemanal de8a12dejaneirode2018	244
Apêndice A24 -Planificaçãosemanal de15a19dejaneirode2018	247
ApêndiceA25-Planificaçãosemanal de 15a19dejaneirode2018 (feedback)	250
ApêndiceB –Registos Fotográficos	255
Apêndice B1-RegistosFotográficosdoestágionavalênciadecreche	256
Apêndice B1.1–Otapetesensorial	257
Apêndice B1.2.OJogoHeurístico	259
Apêndice B1.3–A atividadesobreosmedos	260
Apêndice B1.4–Recursosdidáticosconstruídos	261

Apêndice B1.5–Promoção do envolvimento parental na creche	263
Apêndice B2- Registos Fotográficos do estágio na Educação Pré-escolar	265
Apêndice B2.1-Início do TP	266
Apêndice B2.2–Documentação pedagógica do TP	267
Apêndice B2.3–Construção dos e copontos	268
Apêndice B2.4-Jogo dos e copontos	271
Apêndice B2.5- Construção de materiais a partir de objetos de desperdício	272
Apêndice B2.6 – Promoção do envolvimento parental na educação pré-escolar	276
Apêndice B2.7 – Atividade experimental “Porque é que os plásticos não saem do fundo do mar?”	280
Apêndice B2.8– Recursos pedagógicos	281
Apêndices C–Escalade Observação do Bem-estare Envolvimento	282
Apêndice C1–Escalade Observação do Bem-estare Envolvimento P.M.	283
Apêndice C2–Escalade Observação do Bem-estare Envolvimento M.O.	285
Apêndice D–Medidas promocionais do envolvimento parental	288
Apêndice D1 - Solicitação aos pais para colaboração na “Hora do Conto”	289
Apêndice D2-Solicitação aos pais para colaboração no trabalho de projeto	290
Apêndice D3 – Convite aos pais para a criação de um fantoche a partir de material reciclado	291
Apêndice D4- Convite de colaboração endereçado à mãe da F.B.	292
Apêndice D5 – Pedido de Colaboração aos pais sobre Preservação Ambiental	293
Apêndice D6-Panfletos de sensibilização ambiental	294
Apêndice E–Narrativas Reflexivas	295
O PQA	
A relação criança-criança	
A relação criança-criança (feedback)	
Organização de espaços e materiais A biblioteca de sala	

A biblioteca de sala

Os momentos de transição

A organização e gestão de grupo

O trabalho de projeto

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais.

Os heróis da minha vida que sempre se esforçaram para que eu pudesse continuar os meus estudos. Numa altura em que a conjuntura económica não era nada favorável, estes sempre me ajudaram no que puderam. Permitindo que amealhasse o meu ordenado para pagar as minhas despesas relacionadas com a faculdade, abdicando da minha colaboração nas despesas familiares.

À minha mãe que sempre me lembrava que “o caminho é em frente” quando pensei desistir.

Ao meu pai, que sempre se esforçou para que eu não tivesse de abandonar o meu sonho. Com a frágil saúde da minha mãe, que se encontra há vários anos de baixa sem vencimento, nunca me pediu que fosse trabalhar para ajudar nas despesas, mesmo quando fiquei sem direito à bolsa de estudos durante a licenciatura. Com um vencimento pouco superior ao ordenado mínimo o meu pai ajudou-me na realização deste meu sonho. É certo que paguei as despesas relacionadas com a faculdade (propinas, cópias, etc...) mas não tive despesas com alimentação, água, luz ou alojamento. Encargos que se espera que um adulto assumira ou, pelo menos, contribua para eles.

À educadora de infância com quem comecei a trabalhar, ainda antes de ingressar na Licenciatura em Educação Básica.

Aos diretores pedagógicos das diferentes instituições onde trabalhei. Pessoas que sempre se mostraram disponíveis. Não só para ajudar do ponto

de vista pedagógico como para ajustar os meus horários de trabalho aos meus horários acadêmicos, favorecendo a conciliação entre estudos e trabalho.

À minha orientadora, Doutora Sara Barros Araújo, por corrigir as falhas que fui evidenciando ao longo deste percurso, permitindo que melhorasse a minha prática pedagógica. Pela delicadeza com que fez todas as suas abordagens, mesmo quando elas doíam.

À supervisora institucional do estágio em contexto de creche. Por me dar a conhecer um maravilhoso mundo que desconhecia, pois tinha mais experiência em contextos de educação pré-escolar. Pelo suporte que foi durante a PESI.

Ao meu par pedagógico, por tudo.

Aos professores da Escola Superior de Educação.

Profissionais de excelência que sempre se mostraram disponíveis para ajudar. Quer em aula, quer em momentos extra-aula.

Às instituições que acolheram as minhas práticas pedagógicas, por disponibilizarem um espaço onde pudesse experimentar estratégias e mobilizar recursos para desenvolver a minha prática pedagógica.

Aos pais, que me confiaram os seus filhos e se revelaram sempre disponíveis para colaborar em todos os momentos.

RESUMO

O presente relatório surgiu no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar. Nele estão descritas e analisadas as ações mais relevantes para o meu processo de desenvolvimento profissional.

O trabalho apresentado neste documento reflete atividades desenvolvidas no âmbito dos estágios em contexto de creche e de educação pré-escolar. Foram valorizadas as atividades de cariz exploratório como sejam a exploração de um tapete sensorial, o jogo heurístico e as atividades de cariz experimental realizados no âmbito da metodologia de trabalho de projeto. Estas atividades foram consideradas fundamentais na medida em que foi privilegiado um ambiente de aprendizagem pela ação, pois as crianças adquirem mais competências quando agem sobre os objetos, quando os manipulam.

A par com este trabalho foram desenvolvidas na creche atividades para trabalhar os medos das crianças, com o intuito de responder a uma necessidade emergente. Sendo algo natural em crianças pequenas, é importante que sejam abordados e desconstruídos para que as crianças se sintam mais confiantes, tornando-se mais autónomas.

Todo o processo demonstrado ao longo do presente trabalho é fruto de uma profunda reflexão sobre as ações desenvolvidas, bem como das atividades implementadas com vista ao aprimoramento da minha atividade profissional no futuro.

Palavras-chave: manipulação, diferenciação pedagógica, reflexão, trabalho de projeto.

ABSTRACT

This report came within the scope of the MSc in Pre-School Education. It describes the actions that I consider most relevant to my professional development process.

The work presented in this document reflects activities developed in the context of the stages in the context of day care and pre-school. Exploratory activities such as the exploration of a sensorial carpet, the heuristic game and the experimental activities carried out within the framework of the Project Work Methodology were valued. These activities were considered fundamental in that an action learning environment was privileged because children acquire more skills when they act on objects when they manipulate them.

Along with this work, a project was developed in the nursery about how to deal with children's fears, in order to respond to an emerging need in day care valency. Being natural in young children, it is important that they be addressed and deconstructed so that children feel more confident and more autonomous.

The whole process demonstrated throughout the present work is the result of a deep reflection on the actions developed, as well as the activities implemented with a view to improving my professional activity in the future.

Key words: manipulation, pedagogical differentiation, reflection, project work.

Lista de Abreviaturas

PQA – Programm Quality Assesement
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal
MEM – Movimento da Escola Moderna
DL – Decreto-Lei
PES – Prática Educativa Supervisionada
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar
IA- Investigação-ação
IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
CEB – Ciclo do Ensino Básico
J.I. – Jardim de Infância
U.C. – Unidade Curricular
LEB – Licenciatura em Educação Básica

INTRODUÇÃO

Desde cedo revelei forte gosto pelo trabalho com crianças. Recordo que, ainda na escola primária, a professora me perguntou: “O que queres ser quando fores grande?”. Respondi que queria ser educadora de infância. Mas aquilo que poderia vir a ser um devaneio de criança, uma brincadeira de quem admirava a professora que tinha, revelou-se uma vocação. No decorrer do tempo, cada vez mais me sentia motivada a trabalhar com crianças.

Assim, após a conclusão do ensino secundário comecei a trabalhar como monitora numa creche. No ano letivo seguinte, iniciei funções como assistente técnica num jardim-de-infância. A educadora com quem trabalhei, vendo a minha forte orientação para o trabalho com crianças, aconselhou-me a prosseguir estudos e ingressei na Licenciatura em Educação Básica. Não foi um processo fácil, pois tive de conciliar estudos com trabalho, mas consegui. Um ano após terminar a Licenciatura, ingressei no Mestrado em Educação Pré-escolar, do qual este relatório é parte integrante.

O presente documento encontra-se estruturado em três capítulos: no primeiro, faço um enquadramento teórico e legal de todo o plano de ação que desenvolvi; no segundo apresento a caracterização tão detalhada quanto possível dos contextos em que desenvolvi a minha prática pedagógica bem como a metodologia de investigação utilizada. No terceiro capítulo são apresentadas as ações que considero mais relevantes ao longo de todo este percurso. Por fim apresento uma reflexão onde analiso retrospectivamente o meu percurso e também o meu desempenho em cada uma das etapas. Reflito também na profissão que escolhi. Nas suas especificidades, das quais destaco a importância do estabelecimento de interações positivas entre as crianças.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Neste capítulo o leitor poderá conhecer os pressupostos teóricos e legais que sustentaram a minha prática pedagógica.

No âmbito do enquadramento teórico, encontramos referentes relativos ao processo de observação bem como referentes alusivos aos diversos modelos curriculares da educação de infância.

No âmbito do enquadramento legal, deparamo-nos neste capítulo com os referenciais legais usados. Aqui estão descritos os referenciais usados no âmbito do estágio em creche e os referenciais usados no estágio em educação pré-escolar.

1.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste subcapítulo são abordados teoricamente os conteúdos mais relevantes durante o meu processo formativo. São abordadas concetualmente questões relativas ao processo de observação e ao construtivismo. Reflete-se também sobre o papel do adulto na sala de atividades bem como os níveis de empenhamento que poderá evidenciar. Ainda no âmbito da educação de infância são apresentadas atividades específicas para a valência de creche, como é o caso do jogo heurístico e a metodologia usada na valência de educação pré-escolar: a metodologia do trabalho de projeto.

1.1.1. A Observação

O processo de observação é um meio que o observador dispõe para recolher dados que lhe permitam delinear um plano de intervenção.

A observação torna-se relevante na medida em que consolida os pilares da intervenção pedagógica fundamentada, requerida pela prática educativa quotidiana (Estrela, 1994).

Todo este processo pode revelar-se muito vantajoso na medida em que permite reconhecer e identificar de forma mais eficiente “fenómenos de aprendizagem” (s.n., 2014. p.8); permite conhecer melhor as crianças, o que se refletirá numa prática educativa mais adequada; facilita o treino da “recolha objetiva, [da] organização e [da] interpretação de situações de aprendizagem” (s.n., 2014, p.8), possibilita as tomadas de posição do observador e a articulação entre teoria e prática (s.n., 2014).

Numa fase de formação, o observador deverá atentar na organização de espaços e materiais, na gestão do grupo e do tempo, na forma como são dinamizadas as diversas rotinas, nas interações adulto -criança, nas relações que se estabelecem com as famílias e com a comunidade envolvente, mas também nas interações que se estabelecem na relação criança-criança na medida em que a informação recolhida lhe permitirá desenvolver a sua prática pedagógica de maneira mais sustentada. Deverá, igualmente, observar cada criança individualmente, o que permitirá que fique a conhecê-la um pouco melhor. Poderá ainda observar a forma como a orientadora cooperante (OCOOP) planifica as suas atividades, prestando atenção à articulação de conteúdos, à

articulação entre as atividades e os objetivos que estabeleceu, à diferenciação pedagógica, à flexibilidade que aplica nas suas planificações. Para tal, o observador deverá registar as suas notas de campo e recorrer a meios digitais para consolidar o seu processo observacional. Esta tarefa pode então assumir diversas linhas de observação. Considerando a atitude do observador, pode ser participante ou não-participante. A observação será participante quando o observador intervier ativamente nas dinâmicas do grupo que está a ser observado. Por outro lado, se o observador não intervier ativamente nas dinâmicas do grupo, a observação diz-se não-participante. Se nos detivermos no processo de observação, esta poderá ser ocasional, se “realizada (...) por uma testemunha que não está diretamente envolvida nos factos” (Estrela, 1994, p.37); sistemática, no caso de ser realizada “a coerência dos processos e dos resultados obtidos” (Estrela, 1994, p.40), aplicando-se “técnicas rigorosas” em condições que permitam a sua repetição; naturalista, quando os indivíduos são observados no seu quotidiano (Estrela, 1994). A observação diz-se armada quando se fundamenta num documento orientador do processo observacional ou desarmada quando o observador desenvolve a tarefa de observação sem recurso a um documento que oriente para os aspetos a considerar. Um dos instrumentos que facilita esta observação armada é o Programm Quality Assesement (PQA). O PQA é uma ferramenta apresentada por High/Scope Educational Research Foundation (2000) com o intuito de facilitar a tarefa do observador. É um documento utilizado no âmbito da formação de profissionais de educação de infância, facilitando o

processo de observação e de autoavaliação. É, também, um instrumento de supervisão e de investigação. Assenta nas premissas de que o desenvolvimento é condicionado, entre outros fatores, pelas características físicas do ambiente, pela natureza das interações adulto - criança, pelas relações com as famílias e com a comunidade envolvente, pela qualidade das ofertas educativas e por uma linguagem comum, facilitadora da comunicação.

O PQA encontra-se organizado em sete tópicos. No domínio do ambiente físico, o documento alerta-nos para a organização do espaço que a criança frequenta. De acordo com este documento, deverá existir uma área dedicada aos cuidados corporais a qual deve proporcionar um ambiente seguro, saudável e confortável tanto para bebés, como para crianças pequenas e adultos. Deverão existir áreas específicas para o sono, para as refeições, para os cuidados corporais, para o jogo e uma área de movimento. Contempla ainda o espaço exterior, devendo este ter acesso direto a partir das salas de atividades e apresentar as devidas medidas de segurança. Os materiais deverão estar acessíveis às crianças, bem como os objetos de conforto. Sugere-se, ainda, que estejam expostas fotografias e produções das crianças. No âmbito dos planos e rotinas, é defendido que deverá existir um plano diário de atividades que poderá sofrer alterações, pois é flexível. Neste plano, deverá promover-se a participação ativa das crianças. Estas constituem o centro de todo o processo, devendo ter oportunidade de escolha nos vários momentos da rotina. O tempo de sono respeita as necessidades de cada criança. Na creche, os momentos de chegada e de partida atentam no bem-estar das crianças e dos pais, sendo um tempo favorável para os pais exporem as suas dúvidas e dissiparem alguma

ansiedade. Os tempos de escolha centram-se em atividades iniciadas pela criança e os tempos de grupo deverão ser dinâmicos e com base nos interesses evidenciados pelas crianças. No que respeita à interação adulto-criança, é sugerido que se estabeleçam interações positivas entre ambos pois é expectável que criem relações de parceria. Para que esta parceria se estabeleça é fundamental que a criança confie no/a educador/a.

Sugere-se, também, que as crianças mais velhas sejam chamadas à resolução de conflitos sociais.

Relativamente à observação e planificação, prevê-se que o/a educador/a observe o grupo de crianças. Esta observação deve ser feita durante momentos em grande grupo, em pequeno grupo, a pares e individualmente registando as suas observações para, posteriormente, as interpretar e discutir com os restantes elementos da equipa educativa. Após esta observação, deverá planificar de forma a suprir as necessidades de cada uma das crianças. Neste documento o/a educador/a é aconselhado a estabelecer parcerias com os pais, criando um ambiente acolhedor para as famílias, fornecendo-lhes apoio sempre que necessário.

O PQA também foca a sua atenção nas qualificações profissionais, lembrando que o diretor pedagógico deverá possuir formação e experiência ajustada ao desenvolvimento da sua atividade profissional. Os/as educadores/educadoras deverão ter formação relativamente ao desenvolvimento e cuidados.

Toda a equipa pedagógica participará em atividades de desenvolvimento profissional, consolidando a sua formação em temas específicos devendo estar afiliada a uma organização de profissionais.

No que concerne à gestão do programa, o PQA refere que a creche deverá estar devidamente licenciada, promovendo a continuidade relativa aos cuidados pessoais. Cabe à equipa pedagógica refletir e avaliar as práticas profissionais, refletir nas observações feitas às crianças, nas planificações e no estímulo do envolvimento parental.

O/a educador/a deve registar os incidentes críticos, citações das crianças e/ou adultos, lista de materiais, sequências e acontecimentos diários determinando em seguida o nível de qualidade do ambiente educativo e da instituição. Deverá, também, registar as notas de campo acerca daquilo que observa, desenvolvendo o seu próprio diário de bordo.

1.1.2.O Socio-construtivismo

O socio-construtivismo traduz-se por uma corrente que defende que o conhecimento é um processo que se vai desenvolvendo nas interações que estabelecemos.

Lev Vigotsky encara o conhecimento como o resultado da interação social e da cultura em que a criança está inserida, dado considerar a “atividade partilhada o mais importante dos meios socioculturais de desenvolvimento” (Rubtsov, n.d., p.13). Posto isto, facilmente se depreende a importância de ter conhecimento do ambiente familiar e social em que a criança está inserida (Boike & Zimberlan, 2001). As mesmas autoras lembram ainda que “a perspetiva socio-construtivista prevê uma compreensão da educação e dos fenómenos educativos como processos dinâmicos, em transformação (2001). Solé e Coll (2002, p.8) defendem que este processo que “não é um livro de receitas [mas

antes] um conjunto articulado de princípios”, o que possibilitará que o adulto desenvolva atividades progressivamente mais desafiantes, com base nos conhecimentos que a criança já evidencia.

O/a educador poderá promover atividades com maior grau de dificuldade, requerendo que a criança desenvolva o seu raciocínio, intervindo desta forma na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (Oers, n.d.).

Citando Vigotsky (1986, p.7) e posteriormente Rogoff, Malkin e Gilbride (1984, p.33), Vasconcelos (1997) afirma que:

“aquilo que a criança pode fazer hoje em cooperação será amanhã capaz de fazer sozinha” pois “o parceiro mais experiente incentiva a criança a resolver um determinado problema, colocando andaimes que permitam à criança estender as suas competências e conhecimentos a níveis mais elevados” (pp. 36 -37).

De acordo com a teoria construtivista, o/a educador/a desempenhará bem as suas funções se, a partir dos conhecimentos prévios das crianças, lhes proporcionar novas experiências que permitam ampliar os seus conhecimentos (Boike & Zimberlan, 2001). Deste modo, estará a intervir na ZDP de cada uma das crianças. A ZDP é um conceito da teoria apresentada por Lev Vigotsky acerca do desenvolvimento das crianças que é, grosso modo, apresentada como “a diferença entre a resolução independente de problemas e os desempenhos da criança com o apoio de adultos ou de colegas com maiores conhecimentos” (Oers, n.d., p.15).

Importa ainda referir que, para atuar na ZDP, o/a educador/a deverá desenvolver a sua linha de ação a partir dos conhecimentos que a criança

já adquiriu e consolidou, promovendo e desenvolvendo atividades progressivamente mais estimulantes. O/a educador/a deverá, pois, afigurar-se como um “andaime” que ajuda as crianças a alcançar novos objetivos, tal como defendem Boike e Zimberlan (2001).

Para tal, a relação adulto-criança deve basear-se no estabelecimento de interações positivas entre ambos.

Alfredo Hoyuelos afirma que o/a educador/a deverá ser capaz de adaptar-se a cada uma das crianças que integram o grupo pelo qual é responsável. Pois, lembra, “é necessário que nos demos conta, em primeiro lugar, da surpresa que se percebe nos olhos das crianças”, aludindo a Loris Malaguzzi (Hoyuelos, 2012. p.62).

1.1.3.O Papel do adulto

O/a educador/a de infância é, efetivamente, um elemento fundamental na vida da criança.

Elinor Goldschmied, apresenta-nos uma proposta pedagógica para os primeiros três anos de vida, designando a figura do/a educador/a como “a pessoa-chave” (Jackson & Goldschmied, 2007), embora possam ser outros adultos da comunidade educativa a assumir este papel. Com esta designação reforça-se a importância das interações quotidianas próximas, através das quais a criança reconhecerá o apoio e a atenção de que é alvo como algo significativo, promovendo-se as vinculações estreitas na relação adulto-criança.

De acordo com as premissas desta proposta, a pessoa-chave assume três funções principais: ela é quem organiza o ambiente educativo, tendo responsabilidade na gestão do espaço, do tempo, dos materiais e do mobiliário; é também a responsável pela criação de oportunidades de jogo que conduzam a criança à aquisição de competências e pelo seu apoio emocional, agindo diretamente junto desta. (Jackson & Goldschmied, 2007). A mesma proposta pedagógica apresenta-nos a “ilha da intimidade” (Jackson & Goldschmied, 2007). A “ilha da intimidade” assume-se como um momento de escuta, em pequeno grupo, no qual o/a educador/a deverá organizar atividades que despertem o interesse da criança, promovendo-se o diálogo e a capacidade de iniciativa das crianças. A pessoa-chave observa, regista e avalia cada uma das crianças do grupo, quatro crianças será o número ideal de crianças por grupo, estando facilitado o conhecimento aprofundado de cada criança. Esta oportunidade torna-se vantajosa para os vários intervenientes no processo educativo. A criança terá benefícios emocionais na interação estreita com o adulto, facilitando a adaptação à creche. O adulto estabelece maior proximidade com cada uma das crianças, compreendendo mais facilmente o impacto das suas ações no bem-estar da criança. Mas também os pais e as instituições terão benefícios com estes momentos. Os pais sentirão menos ansiedade ao confiar o seu filho a um adulto que se encontra fortemente vinculado a ele. Por seu lado, as instituições aumentarão a sua credibilidade na medida em que estas vinculações estreitas na relação adulto-criança, transparecerão profissionalismo e a qualidade dos seus serviços (Jackson & Goldschmied, 2007).

O Movimento da Escola Moderna (MEM) apresenta o/a educador/a como o promotor de uma educação participada, incentivando as crianças a participar na dinâmica das salas, de forma cívica e integradora dos valores democráticos, fomentando a autonomia e a responsabilidade das crianças (Vasconcelos, 1997).

O adulto apresenta-se como “o tecelão” que cruza vários fios como sejam as características idiossincráticas de cada criança bem como as características do grupo, “a forma de ser/estar e os saberes do educador (...); os desejos e interesses das famílias e das comunidades” (Vasconcelos, 2000, p.38).

Para o modelo curricular HighScope, os adultos deverão fomentar interações de suporte no âmbito das conversas e brincadeiras, partilhando o controlo com o grupo e focando-se nos pontos fortes de cada criança do grupo, conferindo-lhes liberdade de expressão de pensamento e de sentimentos. Este modelo curricular prevê a existência de mais do que um educador por sala (Hohmann & Weikart, 1997). O adulto partilha o poder com a criança, desenvolvendo-se em todas as atividades um clima que defende uma aprendizagem baseada na confiança (HighScope Portugal, 2015).

O modelo pedagógico de Reggio Emilia realça o papel do adulto esclarecendo que ele é o responsável pela organização de um ambiente estimulante que promova uma multiplicidade de experiências que deverão evidenciar um carácter integrador, atendendo às necessidades não só do grupo, mas de cada criança enquanto indivíduo com características e necessidades próprias. O adulto assume também um papel facilitador, procurando que a criança se detenha num problema e a ajude a formular hipóteses de resolução desse mesmo problema.

Deverá fazer constantemente uma reflexão sobre a sua prática e sobre as estratégias aplicadas devendo alterá-las quando verifica que não está a obter os resultados pretendidos, documentar as atividades e criar um portefólio individual de avaliação de cada uma das crianças (Filippini, 2016).

No modelo pedagógico Pedagogia-em-Participação, a interação adulto-criança é considerada um aspeto preponderante no desenvolvimento da criança uma vez que, ao fomentar a participação ativa das crianças no seu processo de ensino-aprendizagem estimula a sua autonomia (Oliveira-Formosinho, 2013). Esta participação tem também reflexos na sua competência comunicativa, pois o diálogo é extremamente fomentado.

O/a educador/a deverá também ter a capacidade de respeitar a criança na sua plenitude. É, pois, importante que o adulto respeite os seus direitos e as competências que a criança já evidencia concebendo situações que intervenham na sua ZDP (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Em entrevista, João Formosinho lembra que contrariamente à “visão tradicionalista, as crianças não são um papel em branco onde se colam saberes, cultura e competências. Os bebés são seres com direitos e já nascem com competências que têm de ser despertadas, desenvolvidas e ensinadas, mas ao ritmo das suas motivações e da própria maturação cognitiva”. É então função do/a educador/a de infância partir dessas competências para proporcionar às crianças experiências enriquecedoras, que concorram para o seu desenvolvimento global.

O/a educador/a deverá estar atento à qualidade da sua intervenção pedagógica pois esta é um fator preponderante na

aprendizagem. Bertram e Pascal (2006) apresentam-nos três categorias nas quais nos devemos deter quando analisamos o empenhamento do adulto. São eles: sensibilidade, estimulação e autonomia.

A primeira refere-se à sensibilidade que o adulto evidencia face ao bem-estar emocional das crianças. É frequente nas crianças mais pequenas a existência de medos que aos adultos podem parecer estranhos, mas que devem ser tratados com todo o respeito. Os medos não são aspetos negativos da nossa vida. Fazem parte do nosso crescimento e são, até, saudáveis na medida em que nos protegem de eventuais perigos. De acordo com Sá (n.d.) “a forma como todos lidamos com os medos das crianças talvez queira dizer que, ainda hoje, não teremos uma ideia muito precisa acerca da função que eles têm no seu crescimento”. O mesmo autor explica que dada a sensibilidade das crianças, estas estão mais predispostas a ter medos, que até lhes são benéficos na medida em que as fazem crescer. No entanto, precisam de quem as ajude a compreendê-los e a superá-los, para crescer (Sá, n.d.). Para tal, é necessário colocarmo-nos ao nível das crianças e olhar o mundo através dos seus olhos pois os medos das crianças advêm, geralmente, de aspetos ou acontecimentos vulgares que, aos olhos de uma criança, facilmente se tornaram num “gigante”, como é o caso das sombras que, como veremos adiante. Este exercício de descer ao mundo da criança, foi bastante enriquecedor na medida em que me torna mais desperta para acontecimentos que poderiam passar despercebidos.

Deverá, portanto, o/a educador/a respeitar a criança, valorizando -a; deverá estar atento à criança e ao que esta exprime e transmitir-lhe segurança e afeto, a fim de que a criança se sinta confiante, o que proporcionará a sua autonomia pois sentir-se-á confiante para expressar

a sua opinião e ideias e, também, para experimentar novos desafios. Cabe ao adulto fomentar tais atitudes na criança sugerindo novas e desafiantes atividades; fornecendo informação, problematizando situações e sugerindo novas pesquisas, estimulando o pensamento e a capacidade comunicativa (Bertram & Pascal, 2006). A estimulação refere-se ao modo como o adulto desenvolve a sua intervenção pedagógica junto do grupo de crianças. Quando analisamos o empenhamento do adulto ao nível da estimulação devemos deter-nos no modo como introduz ou propõe uma atividade, na forma como transmite informação e no modo como intervém nas atividades, estimulando as crianças a agir e a desenvolver o raciocínio e comunicação. Por sua vez, a autonomia alude ao grau de liberdade conferido às crianças, pelo adulto. Este deverá fomentar o gosto pela descoberta, pela aprendizagem ativa, permitindo também que a criança emita as suas opiniões e faça as suas escolhas.

Daqui chegamos a um outro tópico a que o adulto dever ter linha de conta: a diferenciação pedagógica das atividades que propõe. Considerando que as crianças estão em patamares de desenvolvimento distintos, o adulto deverá ser capaz de dinamizar atividades distintas que se coadunem às necessidades que as crianças evidenciam. Por exemplo, num grupo heterogéneo do ponto de vista etário, numa atividade de recorte, as crianças mais velhas poderão usar tesouras enquanto as mais novas deverão “rasgar” o papel com as mãos. Deste modo, todas estarão a trabalhar a sua motricidade fina, mas de forma adequada a cada idade, a fim de que a atividade não coloque em risco a integridade física das crianças ou, pelo menos, minimize as consequências de possíveis acidentes (De Corte, 1990).

1.1.4.O Jogo Heurístico

O jogo heurístico revela-se uma experiência bastante rica para o desenvolvimento das crianças a partir do terceiro ano de vida, apresentada por Elinor Goldschmied.

Deve ser realizado em pequenos grupos, idealmente três crianças por grupo, para que todas as crianças tenham igual oportunidade de experimentar todos os materiais, os quais deverão ser disponibilizados em quantidade suficiente (Jackson & Goldschmied, 2007).

Esta proposta inclui um conjunto de objetos quotidianos tais como tampas de frascos ou cilindros de cartão de variada ordem e materiais naturais ricos do ponto de vista sensorial como sejam as flores, pétalas, areia, entre outros. Deverão, do mesmo modo, ser disponibilizados recipientes de diferentes formas e tamanhos para que as crianças realizem diversas combinações exploratórias. O/a educador/a deve, então, ter sempre a preocupação de disponibilizar materiais diversos de acordo com o que é necessário estimular.

Considerando que “os sentidos são aberturas para o mundo” (Ferland, 2006, p.27), o jogo heurístico fomenta na criança maior capacidade de receber, relacionar e utilizar a informação proveniente do exterior. Estimula, também, a criança do ponto de vista motor na medida em que promove movimentos corporais complexos, que permitem novas possibilidades.

O adulto deve também salvaguardar o ambiente de interferências externas (Jackson & Goldschmied, 2007). A criança pequena poderá

beneficiar desta tranquilidade por se sentir mais confiante (Jackson & Goldschmied, 2007).

No brincar heurístico, o/a educador/a desenvolve a sua ação a priori assumindo-se como organizador e facilitador, mas não iniciador, permitindo que as crianças explorem livremente os materiais. Assim, o adulto deverá preparar a atividade, certificar-se da segurança e assegurar a conservação dos materiais com antecedência. Uma vez iniciado o jogo, deve adotar uma postura atenta e tranquila, mas não interventiva. Quando os materiais se danificam ou deterioram o/a educador/a deverá proceder à sua renovação.

1.1.5.A Metodologia do Trabalho de Projeto

A metodologia de trabalho de projeto apresenta-se como uma “abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2011, p.10) partindo da curiosidade das crianças, acerca de determinado tema e, assim, torna-as o principal agente do seu processo de ensino- aprendizagem, passando o educador a “ter um papel de “guia” nas aprendizagens das crianças” (Marques, 2016, p.5), o que constitui o pilar das pedagogias participativas, onde a “atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 15). Vasconcelos (2011, p.

8) afirma que esta metodologia “poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” pois promove práticas de colaboração efetiva entre

todos os elementos da equipa educativa, tendo por isso repercussões na ZDP das crianças que integramo grupo.

Esta metodologia tem como objetivos principais o desenvolvimento intelectual da criança na medida em que as “incentiva [...] a aplicar as suas capacidades emergentes em atividades informais e abertas que são destinadas a melhorar a sua compreensão do mundo em que vivem” (Katz & Chard, 1997, p.9), aproximando as instituições à vida, valorizando “essencialmente a intenção como um impulso para a construção moral não dissociada da vida” (Marques, 2016, p. 5). Prevê ainda o equilíbrio de atividades pois “deverá complementar (...) aquilo que as crianças mais novas aprendem com a brincadeira espontânea” (Katz & Chard, 1997, p. 10) e, ainda, a promoção do sentido de pertença a um grupo, a uma comunidade, na medida em que prevê que “todas elas contribuam para a vida de todo o grupo” (Katz & Chard, 1997, p. 13). Por fim, as autoras lembram que o processo de ensino - aprendizagem deve constituir um desafio para as crianças, de forma a que se sintam constantemente motivadas.

Sumariamente, podemos concluir que um projeto surge e é desenvolvido com base nos interesses das crianças e deverá ser mantido enquanto as crianças manifestarem interesse pelo tema abordado. Não tendo, por isso, uma duração e constituição pré-definidas, pois está sempre aberto à entrada de novos elementos nos grupos. Va sconcelos (2011), sugere-nos uma estrutura para o seu desenvolvimento baseada em quatro fases: num primeiro momento, ocorre a definição do problema, segue-se a planificação e desenvolvimento do trabalho, o que conduzirá à sua execução e, por fim, à sua divulgação e avaliação.

Na primeira fase, o educador assume um papel determinante, promovendo o diálogo e estimulando as crianças menos participativas, garantindo simultaneamente a complexidade das questões levantadas. Na fase de planificação e desenvolvimento do trabalho, cria-se um mapa concetual. Nesta fase, as crianças progressivamente vão se apercebendo da forma como irão desenvolver o projeto. Numa fase posterior, a de execução, as crianças desenvolvem um processo de pesquisa, tomando consciência do que querem saber e de como farão para adquirir tais conhecimentos. Frequentemente, são realizadas pesquisas em casa, com os pais e/ou familiares, que deverão ser afixadas na sala e partilhadas de forma cooperada. Na fase final, de divulgação e avaliação, é apresentado à comunidade educativa o conhecimento construído divulgando-se os conhecimentos e competências adquiridos. A fase da avaliação constitui um momento em que as crianças confrontam aquilo que já sabem com as questões levantadas no início deste processo.

Pelo exposto se depreende que o trabalho de projeto “dá a possibilidade às crianças, educadores e famílias de se envolverem em projectos que surgem de interesses do quotidiano e da cultura envolvente” (Lino, 2013, p.122), enriquecendo todos os intervenientes neste projeto que de uma ou outra forma acabaram por adquirir algum conhecimento. Katz e Chard (1997) caracterizam o trabalho de projeto como “a parte do currículo que incentiva as crianças a aplicar as suas capacidades emergentes em atividades informais e abertas que são destinadas a melhorar a sua compreensão do mundo em que vivem” (p. 8).

É uma metodologia defendida por vários modelos curriculares, como sejam o Movimento da Escola Moderna, Reggio Emilia e Pedagogia-em-Participação. No nosso país, esta metodologia é adotada por grande parte dos educadores de infância (Oliveira-Formosinho, 2013).

1.2 ENQUADRAMENTO LEGAL

O presente documento enquadra-se legalmente no Decreto-Lei (DL) 79/2014, de 14 de maio. O qual “aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário” no final do ciclo de estudos conducentes ao grau de mestre. Este ciclo está dividido em três semestres, num total de 90 créditos dos quais 38 são relativos às Práticas Educativas Supervisionadas (PES) I e II. Estas englobam um total de 360 horas em contexto educativo.

Na valência de creche, os profissionais têm ao seu dispor a portaria 262/2011, de 31 de agosto, emitida pelo Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

Em virtude das alterações que a vida familiar tem sofrido, bem como as alterações das relações sociais. Tendo deixado de se verificar em muitos casos uma “rede de apoio familiar e de vizinhança” (portaria 262/2011, de 31 de agosto) sentiu-se a necessidade de pensar um local onde as famílias possam deixar as crianças, conciliando vida familiar e profissional. Nesse sentido, as creches disponibilizam “à criança um

espaço de socialização e de desenvolvimento integral, com base num projecto pedagógico adequado à sua idade e potenciador do seu desenvolvimento, no respeito pela sua singularidade” tal como vem expresso na supracitada portaria. Pode ler-se que a “creche é um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais” apresentado como objetivos principais a promoção da harmonia entre vida familiar e profissional; cooperar com a família nos cuidados prestados; garantir um atendimento personalizado, baseado nas necessidades de cada criança; antever precocemente possíveis situações de risco ou inaptidões das crianças; estabelecer condições que fomentem o desenvolvimento integral da criança e diligenciar a articulação com outros serviços da comunidade como refere a portaria.

É função da creche prestar cuidados ao nível das necessidades das crianças. Nomeadamente ao nível da nutrição, da higiene pessoal e do seu desenvolvimento cognitivo, emocional e físico. Deverá, ainda, disponibilizar informação à família sobre a creche e o seu funcionamento bem como sobre o desenvolvimento da criança. Pode ainda ler-se as indicações para o projeto pedagógico da instituição. Este deve integrar um “plano de actividades sociopedagógicas que contempla as acções educativas promotoras do desenvolvimento global das crianças, nomeadamente motor, cognitivo, pessoal, emocional e social”, informação relativa ao “conjunto de acções de sensibilização das famílias na área da parentalidade” (portaria 262/2011, de 31 de agosto, artigo 6º). deve ser “elaborado

pela equipa técnica com a participação das famílias e, sempre que se justifique, em colaboração com os serviços da comunidade, devendo ser avaliado semestralmente e revisto quando necessário” (portaria 262/2011, de 31 de agosto, artigo 6º). Neste documento está ainda contemplado o limite de crianças por grupo. É estipulado que até à aquisição da marcha o grupo só pode ser constituído por um número máximo de dez crianças, subindo para 14 crianças no período compreendido entre a aquisição da marcha e os 24 meses. Para crianças entre os 24 e os 36 meses, os grupos poderão ser constituídos por um número máximo de 18 crianças podendo a distribuição do grupo ser flexível, de acordo com o desenvolvimento que as crianças evidenciam.

Na educação pré-escolar o/a educador/a de infância que se encontre inserido no sistema educativo português deverá orientar-se, legalmente, pelos DL 240 e 241/2001, de 30 de agosto, do Ministério da Educação. Neles se apresenta o perfil de desempenho do educador de infância, segundo o qual o adulto planifica as suas ações, organiza e avalia o ambiente educativo. No âmbito destes DL, o/a educador/a concebe e desenvolve o currículo planificando, organizando e avaliando todo o ambiente educativo com o intuito de promover aprendizagens integradas. Pelo disposto no DL supracitado se refere que é função do profissional organizar o espaço, o tempo e os materiais, pois se assumem como importantes recursos para o desenvolvimento curricular. Os materiais selecionados deverão ser diversificados e apresentar um carácter estimulante devendo, simultaneamente, salvaguardar as condições de segurança e bem-estar das crianças.

O/a educador/a observará cada criança, quer individualmente

como em grupo (grande e pequeno grupo) para que planifique “atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo” considerando as competências já evidenciadas. Esta planificação deverá apresentar um carácter flexível, integrando propostas das crianças e situações inesperadas, e abrangente articulando conteúdos. O/a educador/a de infância deve também avaliar a sua intervenção pedagógica e os processos educativos que desenvolve a par com a avaliação do desenvolvimento evidenciado pelas crianças.

No plano das relações, o/a educador/a deverá estabelecer interações positivas com as crianças, transmitindo-lhes a sensação de segurança afetiva, promovendo simultaneamente a autonomia e estimulando a sua curiosidade, estimulando a adesão das crianças às atividades e projetos. Ao mesmo tempo, promoverá a cooperação entre as crianças para que todas se sintam valorizadas, desenvolvendo-se do ponto de vista pessoal, social e cívico. Deverá ainda incentivar o envolvimento parental no seu grupo, indo ao encontro com o que estabelece no artigo 2º do segundo capítulo da Lei-quadro da Educação Pré-escolar: “A educação pré-escolar é a primeira etapa (...) 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”. Tal cooperação com as famílias era já referida na lei nº 237/86, de 14 de outubro, conhecida como Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) quando refere que: “A educação pré-escolar, no seu aspecto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita colaboração”.

A LBSE apresenta como objetivos da educação pré-escolar, entre outros, o estímulo das capacidades de cada criança e o favorecimento da sua formação e desenvolvimento adequados; a contribuição para a estabilidade e segurança afetiva da criança; o favorecimento do seu desenvolvimento moral e do seu sentido de responsabilidade; a integração da criança em variados grupos sociais; o desenvolvimento das suas capacidades comunicativas bem como da sua imaginação; fomentar hábitos de higiene e de proteção da saúde pessoal e a identificação de eventuais dificuldades para que se proceda ao correto encaminhamento da criança para um apoio especializado (LBSE, 1986).

Por fim, o/a educador/a de infância tem ao seu dispor as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), as quais proporcionam eventuais linhas de ação que o educador poderá seguir no desenvolvimento da sua prática.

O referido documento encontra-se estruturado em três grandes capítulos: o enquadramento geral, as áreas de conteúdo e um terceiro capítulo alusivo à “continuidade educativa e transições” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.3). Este documento direciona o/a educador/a a direcionar quer a sua observação, quer a sua prática pedagógica sugerindo abordagens pedagógicas relevantes para o desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar. Os “Fundamentos e princípios de pedagogia para a infância” apresentam-se os “fundamentos (...) que constituem uma base comum para o desenvolvimento da ação pedagógica em creche e jardim de infância” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 5) esclarecendo-se os objetivos, finalidades, conteúdos e estratégias que poderão ser utilizados.

Reflete-se, também, na organização do ambiente educativo pois este tem grande impacto no desenvolvimento das crianças. Importa, também, pensar o espaço da sala de atividades pois a “educação pré-escolar é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.24). Assim este deverá ser o mais confortável e estimulante possível. Como lembram Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), os “pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (p. 28) podendo esta cooperação expressar-se a diferentes níveis de interação, salientando-se que o centro desta cooperação está na criança. Também a comunidade envolvente poderá contribuir para o desenvolvimento de competências nas crianças podendo beneficiar -se da “colaboração com organizações, serviços e recursos da comunidade próxima e alargada” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.30).

No que concerne às áreas de conteúdo, estão estruturadas em três grandes áreas: área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo.

“A Área de Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo no jardim de infância” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.33). Os seus pilares baseiam-se na importância atribuída à criança enquanto principal agente do seu processo de ensino aprendizagem.

São encorajadas atividades que proporcionem a construção da identidade e da autoestima, a independência e autonomia da criança bem como a “consciência de si como aprendiz” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 34). São também valorizadas atividades facilitadoras da convivência democrática e de práticas de cidadania.

A Área da Expressão e Comunicação “incide em aspetos essencialmente de desenvolvimento e aprendizagem, que permitem à criança apropriar-se de instrumentos fundamentais para a aprendizagem noutras áreas, mas também para continuar a aprender ao longo da vida” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 43). Encontra-se dividida em domínios: Domínio da Educação Física, o qual orienta para o desenvolvimento das potencialidades motoras da criança; Domínio da Educação Artística que abrange os subdomínios das Artes Visuais, do Jogo Dramático/Teatro; da Música e da Dança procurando desenvolver-se o sentido estético da criança; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita sugerindo atividades onde as “competências comunicativas [se vão] estruturando” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 60) e, por fim, o Domínio da Matemática onde são apresentados os princípios gerais relativos à Geometria e Medida, a Números e Operações e à Organização e Tratamento de Dados. Também neste domínio se fomenta o interesse e a curiosidade Matemática.

A Área de Conhecimento do Mundo parte da “curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 85) para fomentar “hábitos de respeito pelo ambiente” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.85). A Área de Conhecimento do Mundo considera “três grandes componentes

organizadoras da aprendizagem” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 86): a Introdução à Metodologia Científica, a Abordagem às Ciências contemplando também o “mundo tecnológico e utilização de tecnologias” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 86). Por fim, o capítulo dedicado às transições que se verificam no processo educativo da criança. Será importante atentar nestes períodos pois “constituem mudanças (...) que determinam ajustamentos no comportamento” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.97) das crianças.

As OCEPE apresentam-nos também duas vertentes distintas de transição: as transições horizontais quando a criança passa do ambiente familiar para um contexto educativo e transições verticais quando, por exemplo, a criança passa para uma nova etapa e que frequentemente estão associadas a uma mudança de instituição (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa 2016). Nestes momentos, é relevante que se dê uma atenção especial à criança “transmitindo uma visão positiva” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.97) realçando que esta mudança é um acontecimento importante na vida da criança pois o modo como experiencia estas mudanças poderá repercutir-se na forma como viverá futuras transições. Contudo, para que se verifiquem estas transições positivas há que assegurar uma continuidade educativa. Note-se, porém, que tal continuidade não significa que se adote metodologias próprias da etapa seguinte (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Ao invés, os docentes que vierem a trabalhar com as crianças é que deverão adaptar-se, dando continuidade ao processo educativo já desenvolvido

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS: CRECHE E EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

Neste capítulo será apresentada a metodologia de investigação à qual a mestranda recorreu durante a sua prática educativa. São, igualmente, apresentados os contextos educativos que acolheram a sua prática pedagógica.

2.1. A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A Investigação-ação (IA) é um processo através do qual se procura esbater a dicotomia entre teoria e prática (Noffke & Someck, 2010). Ribeiro (2006) apresenta IA educativa como a

“forma de indagação auto-reflexiva, sistemática e colaborativa que remete para modos de investigação sobre a ação que potenciam a autoformação dos seus participantes e a construção de um saber de cariz emancipatório, que só uma praxis crítica permite, porque é informada e compreendida como uma ação social transformadora” (p.69).

Elliot (1997, p.23) define-a como uma “reflexão relacionada com o diagnóstico”. Partindo da identificação de um problema, o investigador reflete

sobre ele, procura solucioná-lo de acordo com os conhecimentos teóricos, implementando na prática as soluções, o que constitui de acordo com Latorre (2003) uma das suas principais vantagens: a melhoria da prática profissional. “Prática e reflexão assumem [com efeito] no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, (...), inúmeras oportunidades para refletir” (Coutinho, 2009, p. 358). Referindo Ebbut (1985), Coutinho (2009) afirma que a IA tem como finalidades “compreender, melhorar e reformar práticas” e ainda, intervir “no funcionamento de entidades reais e [fazer a] análise detalhada dos efeitos dessa intervenção”, aludindo Cohen e Manion (1994). Segundo Elliot (1997), o seu propósito é aprofundar os conhecimentos [do investigador] sobre o tema investigado. Pode ser descrito como “uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre a ação e a reflexão crítica” (Coutinho, 2009, p. 360). Este processo tem, ainda, algumas características que importa referir. É participativa e colaborativa, na medida em que todos os agentes intervêm no processo; é prática e interventiva, dado não se resumir ao campo teórico, mas intervindo na realidade; é cíclica na medida em que as mudanças implementadas preparam e introduzem um novo ciclo; é crítica porque todos os agentes sofrem mudanças ao longo do processo e é, também, auto-avaliativa porque tais mudanças convergem sempre para a adaptabilidade e para a apreensão de novos conceitos (Coutinho, 2009). Elliot (1997) apresenta um ciclo de IA que se baseia em cinco fases: identificação e clarificação da ideia geral; reconhecimento; construção de um plano geral; desenvolvimento dos passos de ação e, por fim, implementação dos passos seguintes.

Para que a identificação desta ideia geral se estabeleça, o processo deverá começar por um período dedicado à observação do contexto educativo. Durante este tempo o investigador observa o ambiente educativo nas suas diversas dimensões: espaço, rotinas e interações. Tal observação tem como intuito verificar a existência de incidentes críticos passíveis de mudança, refletindo-se em seguida nas várias formas em que tal mudança se pode implementar.

Uma vez concluído tal processo reflexivo, o investigador elabora e aplica um plano geral de ação findo o qual se reflete nas ações implementadas e nas alterações que se constatarem, nos resultados obtidos, constatando-se a existência de novos aspetos que possam sofrer intervenção, recomeçando-se o ciclo descrito, na tentativa de melhorar o sistema educativo.

Convém salientar que este processo tem um carácter holístico, procurando-se a compreensão integral dos fenómenos estudados.

De acordo com o ciclo apresentado, a prática pedagógica deteve-se no terceiro passo (construção de um plano geral), devido a circunstâncias variadas tais como os limites temporais em que a prática pedagógica decorreu.

Todos os processos reflexivos que se estabelecem ao longo deste processo evidenciam um sentido descritivo que visa explicar e descrever as situações. Apresentam, também, um sentido interpretativo com a formulação de juízos sobre a concordância entre os factos observados e as premissas teóricas alusivas ao tema em análise.

Marcelo (1992) apresenta-nos quatro formas de reflexão. Segundo o autor, a reflexão é um processo introspetivo através do qual o/a educador/a repensa a sua prática, as suas convicções e os seus sentimentos pelo que se torna,

também, um processo de exame que lhe permitirá delinear possíveis planos de intervenção, em eventuais acontecimentos futuros, uma vez que a indagação que se estabelece conduz à melhoria da prática. Este processo é, também, espontâneo na medida em que se aproxima do que Shön designou de reflexão na ação.

Partindo da espiral de ciclos da IA que Latorre (2003) nos apresenta e que assenta na planificação, atuação, observação da ação e dos resultados obtidos, refletindo-se sobre estes, a metodologia de investigação adotada foi uma aproximação à IA, uma vez que se verifica apenas orientação para algumas das suas premissas.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

O plano de curso do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação do Porto prevê 140 horas de trabalho de terreno na valência de creche e 220 horas de trabalho de terreno na valência pré-escolar, divididas respetivamente nas unidades curriculares PES I e PES II.

A instituição que acolheu a minha PES I, foi uma IPSS. Por seu turno, a minha PES II realizou-se num jardim-de-infância da rede pública.

2.2.1. A CRECHE

A instituição situa-se no concelho da Maia, distrito do Porto. Iniciou a sua atividade em 1998 e disponibiliza aos seus utentes: as valências de creche, de educação pré-escolar e um centro de dia. No site da entidade responsável pode ler-se que “é um estabelecimento que considera a criança como um ser único (...) e dotado de competências diversas cujo desenvolvimento importa potenciar”. Tem seis salas: três salas para a valência de creche e três salas para a valência de educação pré-escolar. Não existia ginásio, sendo as sessões de Educação Física desenvolvidas no polivalente da instituição. Existia um refeitório, onde diariamente eram confeccionados os almoços das crianças e dos utentes do centro de dia.

A sala que era ampla, colorida, confortável, luminosa. As peças de mobiliário tinham os cantos arredondados, o que revela cuidado com a segurança das crianças. Na área da casinha, os móveis eram ajustados ao tamanho das crianças, tal como na área dos jogos. Os trabalhos realizados pelas crianças eram afixados nas paredes da sala de atividades e, de tempos a tempos, substituídos por trabalhos mais recentes sendo que os trabalhos antigos eram posteriormente arquivados na pasta do respetivo autor do trabalho. O calendário dos aniversários era um comboio, pois estes constituíam um interesse evidenciado por todo o grupo. Sempre que uma criança fazia anos, a sua fotografia era colocada numa carruagem do comboio, sendo que cada carruagem era constituída pelas fotografias de quatro crianças. Só se passava para a carruagem seguinte quando a carruagem anterior estivesse completa.

Fomentando o desenvolvimento do raciocínio matemático, pois estava inerente a esta estratégia a capacidade de sequenciar acontecimentos. O mapa de presenças, encontrava-se na porta da sala de atividades. Foi construído no início do ano letivo pela educadora cooperante e pelas crianças. Consistia na representação, bidimensional, de um edifício que simbolizava a creche. Esta representação tinha 18 janelas, para que cada criança colocasse a sua fotografia no momento da marcação de presenças. Ao lado, encontravam-se documentos oficiais como o plano de trabalho de grupo, contactos de emergência e contactos relativos a cada uma das crianças, como por exemplo, o contacto de pais e avós.

Não existia quadro de regras. No entanto, este afigurava-se como um instrumento regulador extremamente necessário uma vez que as crianças evidenciavam grande necessidade de desenvolver a sua capacidade de respeito pelas regras e, assim, foi desenvolvido durante a minha prática pedagógica. Nele, encontravam-se apenas as atitudes que as crianças deveriam adotar, reforçando positivamente os comportamentos desejados na sala. As regras foram representadas com fotografias das crianças. Por exemplo, a regra “Devemos ser amigos” era acompanhada da imagem de duas crianças a abraçarem-se. Este quadro também foi afixado na entrada da sala.

Ao entrar, do lado esquerdo encontrava-se a área dos cabides onde as crianças guardavam as suas mochilas. Cada cabide estava identificado com a fotografia da criança a quem pertencia e, por cima, existiam pastas de arquivo onde diariamente se anotava informação relevante sobre a forma como a criança tinha passado o dia, com informações relativas ao momento de cuidados corporais e ao almoço. Era nesta zona que as crianças, que chegavam após as 09:00 eram entregues à equipa educativa e onde as

crianças tinham oportunidade de se despedir dos pais, uma vez que eram estes que habitualmente os traziam à instituição.

A partir da porta de entrada, a casa-de-banho das crianças encontrava-se do lado direito. Era constituído por cinco sanitas à altura das crianças, com separadores entre cada uma delas para manter a privacidade. Cada separador não era muito alto, o que permitia que o adulto supervisionasse todas as crianças sem dificuldade. Existia também um polibã e três lavatórios, também adequados à altura das crianças, o que promovia a sua autonomia nos momentos de higiene.

Inicialmente, as áreas de interesse não estavam identificadas. No entanto, no decurso da PES I, procedeu-se à sua identificação colocando uma fotografia da área com a respetiva identificação escrita para que as crianças começassem a ter contacto com o código escrito.

A área da biblioteca situava-se perto de uma janela, o que lhe conferia bastante luz natural. Existia um fantocheiro. No entanto, as crianças não o procuravam com frequência. Existiam duas prateleiras, fixadas à parede, com poucos livros.

A área da casinha era, das áreas mais procuradas pelo grupo. O mobiliário da casinha era o material original da sala, tendo sofrido uma reparação por parte de um funcionário da instituição, durante a minha PES I. Dividia-se em duas subáreas distintas: o quarto e a cozinha. O quarto tinha uma cama, um guarda-fatos e uma cómoda. Em cima da cama, estavam bonecas e peluches variados e nos armários encontravam-se roupas para as bonecas. Na cozinha, existia uma mesa com quatro bancos, um lavatório, um fogão, um frigorífico e um armário. Existiam alguns brinquedos com material de cozinha, como

panelas e pratos. Ao longo da PES II, a cozinha ficou também recheada com materiais reais como copos de iogurte, recipientes vazios de detergente, frascos de plástico variados. Estes materiais permitiram que as crianças começassem a desenvolver competências variadas, como saber que os iogurtes se arrumam dentro do frigorífico, pois este exercício de arrumação era feito frequentemente pela equipa pedagógica com as crianças que tinham brincado na casinha. Na área da garagem, existiam carros de tamanhos variados. Existiam bastantes carros, evitando-se desta forma conflitos pela partilha de material. No centro da sala, existiam duas mesas, onde as crianças desenvolviam as suas atividades de expressão plástica. Esta área constituía também um forte interesse do grupo, que frequentemente nos momentos de jogo livre brincavam neste espaço.

O acolhimento era realizado no polivalente por volta das 09:00. Uma vez na sala, na manta grande, cantavam a canção dos “Bons Dias” e a equipa educativa estabelecia um breve diálogo com as crianças. Seguia-se a marcação das presenças, no quadro concebido para o efeito. Em seguida, ocorria o primeiro momento dedicado aos cuidados findo o qual as crianças iniciavam as atividades orientadas. Verificavam-se vários momentos dedicados à rotina de “cuidados corporais” (Post & Hohmann, 1997) com grande frequência, dado existirem no grupo, crianças que ainda estavam no processo de desfralde. Após esta primeira atividade, as crianças lanchavam e em seguida, participavam numa outra atividade (à segunda-feira tinham expressão musical e à quarta-feira, educação física). Um novo momento de cuidados precedia o almoço. As crianças almoçavam por volta das 11:30 e por volta das 12:00 voltavam para a sala para a hora do sono que durava sensivelmente até às 14:30, altura em que acordavam.

Raramente eram acordadas. Seguia-se novo momento de cuidados corporais, após o qual as crianças iam lanchar. A tarde era dedicada ao jogo livre.

A equipa educativa era constituída por uma educadora de infância, uma assistente técnica a tempo inteiro e por duas estagiárias (eu e o meu par pedagógico).

Tal como referido anteriormente, eram disponibilizadas duas atividades extracurriculares: educação física e educação musical. A professora de educação física era, remunerada pela Câmara Municipal da Maia e cumpria o calendário escolar das Atividades de Enriquecimento Curricular e em período de férias escolares, as crianças não tinham educação física. Os encarregados de educação asseguravam, a expensas próprias, as sessões de educação musical, pelo que não tinham pausa ao longo do ano letivo.

Como se pode verificar no plano de trabalho de grupo (vide anexo A), o grande tema abordado ao longo do ano letivo foi a Sustentabilidade, com base no Projeto Educativo da instituição, intitulado “Eu, a Natureza e o Mundo” com o intuito de desenvolver nas crianças e famílias, dada a expressão que o envolvimento familiar assume no quotidiano da sala, a consciência da importância da preservação da natureza.

Inicialmente, o grupo que acolheu o meu trabalho de terreno era constituído por 17 crianças, maioritariamente do sexo masculino (10 crianças). Das 17 crianças, 13 tinham dois anos, enquanto as restantes tinham ainda um ano. A maioria das crianças vivia com os pais.

Revelavam já grande autonomia nas tarefas do quotidiano, embora as realizassem sempre com supervisão de um adulto. No entanto, apresentavam ainda dificuldade em desvincular-se dos objetos de conforto. As principais necessidades evidenciadas encontravam-se no campo das relações sociais e

do respeito pelas regras.

No que concerne ao seu desenvolvimento motor, evidenciavam já bipedismo conseguindo realizar tarefas como andar e correr. Do mesmo modo, mostravam-se capazes de subir e descer. Quando integrei o grupo, a maioria das crianças já demonstrava um bom controle dos esfíncteres. A sua motricidade fina também se revelava parcialmente desenvolvida: já tinham preferência manual e já se alimentavam autonomamente. Do ponto de vista socio-afetivo, o grupo era bastante acolhedor, mostrando empatia pelos adultos que frequentavam a sala. No que concerne à socialização com pares, esta era um pouco mais difícil (dada a sua grande dificuldade de descentração) pelo que disputavam frequentemente tanto os brinquedos como a atenção do adulto. No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, o grupo já reconhecia objetos do quotidiano, realizava pequenas imitações e fazia pequenos jogos de atenção. Gradualmente, a sua capacidade de atenção também se foi desenvolvendo. No âmbito do desenvolvimento linguístico, a generalidade do grupo já produzia frases simples, reproduzia canções e algumas situações do quotidiano. No que concerne à aquisição de competências relativas aos domínios de desenvolvimento, as crianças precisavam sobretudo de desenvolver a sua capacidade de resolução de problemas.

Os seus interesses detinham-se, principalmente, em animais, histórias, cores e canções. Demonstravam, também, grande prazer em brincar com pasta de farinha moldando os mais diversos objetos e animais. As idas ao parque exterior eram, também, um dos momentos em que demonstravam indicadores de maior bem-estar. Porém, era frequente haver conflitos pela disputa do material disponível. A maioria dos agregados familiares deste grupo de crianças, evidenciava

uma situação estável, vivendo com os pais, que na sua maioria se encontrava a trabalhar por conta de outrem, um pai era trabalhador por conta própria, quatro dos pais estavam desempregados e a situação profissional de um dos pais era, à data, desconhecida.

No âmbito das habilitações literárias dos pais, a maioria tinha apenas completado o ensino secundário, seguindo-se pais que apenas tinham completado o 3º CEB e, com uma expressão significativa (cinco), pais que apenas tinham completado o 2º CEB. Existiam 11 pais com habilitações académicas superiores, sendo que destes a maioria era licenciado. Existia um pai Bacharel, e um com o grau de Mestre.

Na generalidade, os pais encontravam-se na faixa etária entre os 31 e os 35 anos (quinze), embora existissem pais mais velhos. Inclusivamente uma mãe com idade compreendida entre os 45 e os 50 anos. No grupo, apenas quatro pais tinham idade inferior a 30 anos.

A maioria das crianças (oito) tinha um irmão, sete crianças não tinham irmãos. Uma criança tinha dois irmãos e, também, uma criança tinha três irmãos.

Na sua maioria, residiam na mesma freguesia em que está localizada a instituição ou em freguesias limítrofes, apenas uma criança tinha residência mais afastada.

2.2.2. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A instituição que acolheu a minha PES II situava-se na cidade do Porto era um jardim-de-infância (doravante designado de J.I.) da rede pública. O

agrupamento servia um público oriundo das freguesias de Paranhos, Campanhã e alguns concelhos limítrofes. No Projeto Educativo (vide anexo B) consta o risco de pobreza destes agregados familiares. Refere-se ainda heterogeneidade cultural deste agrupamento. Considerando tal heterogeneidade, “a direção congrega esforços, com os vários atores da comunidade, no sentido da diversificação pedagógica e de uma oferta adequada às diferentes solicitações-necessidades” como se lê na página 5 do Projeto Educativo do referido agrupamento (vide anexo B). O agrupamento disponibilizava oito salas de educação pré-escolar. Três destas, na instituição onde desenvolvi o meu trabalho de terreno. Esta instituição foi edificada em 2010 e tinha estabelecidos vários protocolos e parcerias com a Câmara Municipal do Porto, dos quais destaco o programa Porto Criança. Tinha um refeitório onde eram diariamente confeccionadas as refeições servidas às crianças que almoçavam na instituição. Possuía, também, um ginásio amplo que disponibilizava bastante e diversificado material. Existia, ainda, uma biblioteca escolar com um espaço multimédia que servia a educação pré-escolar e o 1º CEB.

No J.I., os meninos iniciavam o seu dia de atividades por volta das 09:00. Encontravam-se reunidos numa área polivalente e entravam na sala acompanhados pela educadora de infância ou pela assistente técnica. Na sala de atividades os meninos sentavam-se na zona de acolhimento, a que chamavam “roda”. Lá contavam as novidades que traziam e planeavam-se as atividades do dia. Frequentemente, findo o acolhimento, permaneciam sentados na roda para realizar atividades. Por volta das 10:15, ocorria um momento de higiene pessoal e em seguida os meninos lanchavam. O lanche da manhã era constituído por uma peça de fruta e, por vezes, comiam a seguir à fruta uma bolacha.

Findo o lanche, as crianças brincavam no espaço exterior. Caso se verificassem condições atmosféricas adversas, as crianças permaneciam no interior da sala, em jogo livre. O recreio costumava terminar por volta das 11:10, sensivelmente. Os meninos preparavam-se para um novo momento de higiene e em seguida, desciam para o almoço. Habitualmente, as crianças almoçavam às 11:30. Terminado o almoço, os meninos brincavam no recreio ou viam um filme na sala de atividades e às 13:30, retomavam as atividades até às 15:30. As crianças que iam embora às 15:30, eram entregues pela educadora. As restantes, permaneciam na instituição para o prolongamento onde realizavam atividades livres. À quinta-feira, os meninos tinham música como atividade extracurricular. Um professor externo à instituição, vinha dinamizar atividades no âmbito desta área curricular e, por isso, à quinta-feira o grupo terminava o seu “horário” às 16:30. Tinham também atividades de Educação Física, dinamizada pela educadora ou outro membro da equipa educativa. Esta constituída pela educadora de infância, por duas assistentes técnicas que se revezavam e, durante a PESII, por mim e pelo meu par pedagógico.

O projeto de sala, ainda estava em construção, de acordo com o que me informaram. Porém, eram enfatizados aspetos relacionados com a natureza e a proteção ambiental. Também a Área da Formação Pessoal e Social era bastante aprimorada neste grupo, estimulando-se as crianças para o respeito para com os outros, pares e adultos.

A sala era um espaço bastante amplo. Tinha uma porta de acesso ao espaço exterior e recebia muita luz natural. Os pontos de luz artificial também existiam em número suficiente. Não existia manta na zona do acolhimento. No entanto, o chão era próprio para as crianças se sentarem contendo em si um sistema de aquecimento que permitia que as crianças estivessem confortáveis.

À entrada, do lado direito encontrava-se a área da natureza, onde eram expostos elementos naturais variados, que de tempos a tempos eram substituídos por novos elementos. Do lado esquerdo, encontrava-se uma bancada com armários na parte inferior. À sua frente, encontrava-se a secretária da educadora. Em seguida encontrava-se a área da casinha, que à semelhança da casinha da creche também se encontrava dividida em duas partes (quarto e cozinha). Ao fundo, estava a porta de acesso ao exterior. A partir dela, do lado esquerdo de quem entra encontrava-se o armário da área da expressão plástica, onde se guardavam pincéis, tesouras, marcadores, lápis de cor, frascos com tintas, papéis diversos para recorte e plasticina. Seguindo em frente, deparávamo-nos com um grande armário onde eram guardadas folhas para os trabalhos das crianças (as quais tinham autonomia para ir buscar folhas sempre que necessário), os trabalhos realizados, jogos de tabuleiro e livros. Do lado direito, encontrava-se a área da biblioteca, que era comum à área do acolhimento. Era um espaço amplo. Existiam dois sofás individuais onde as crianças se sentavam quando estavam na área da biblioteca. No outro extremo da área do acolhimento, encontrava-se a área das construções. Junto às janelas existia uma planta, que as crianças regavam à vez.

No início desta prática pedagógica, o grupo era constituído por 24 crianças, mas no início de novembro um novo menino integrou o grupo. Destas, 19 já frequentavam o J.I. no ano letivo anterior. Era um grupo bastante sociável e sem reservas em aceitar o adulto, pelo que facilmente se estabeleceram interações positivas entre mim e o grupo. Não existia filhos únicos. A maioria das crianças tinha irmãos mais novos. Porém existiam crianças com irmãos mais velhos. Quando não estavam no J.I., ficavam habitualmente com os avós.

Do ponto de vista socioeconómico, o grupo era bastante heterogéneo. Existiam crianças cujos pais tinham habilitações académicas superiores, pais que tinham completado o ensino secundário e pais com, apenas, o 3º CEB. Não se verificavam situações de desemprego nos membros do agregado familiar das crianças.

Três crianças eram filhas de pais estrangeiros e uma criança tinha vivido no estrangeiro até aos 4 anos, sendo bilingue.

Era um grupo heterogéneo no que concerne à faixa etária. Nove crianças tinham três anos, três crianças tinham quatro anos, onze crianças já tinham completado os cinco anos e duas crianças tinham seis anos. Verificava-se a necessidade de consolidar a capacidade de respeitar regras. Do ponto de vista cognitivo, o grupo estava bastante desenvolvido. Gostavam de ouvir os adultos ler, embora a área da biblioteca não fosse das áreas pela qual manifestavam maior interesse. Evidenciavam grande dificuldade na partilha. Embora os mais velhos revelassem maior facilidade, por vezes, também se verificavam conflitos devido a dificuldades de partilha de material pelo que as atividades cooperativas mereceram destaque da nossa parte. Necessitavam, igualmente, de aprender a preservar o material, pelo que a área da formação pessoal e social assumiu grande destaque nas ações planeadas pela equipa educativa. Precisavam ainda de aprimorar o desenvolvimento da sua linguagem. Existiam crianças que quase não comunicavam, nem com os

adultos nem com os pares pelo que desenvolver atividades que potenciassesem a autoconfiança e autonomia do grupo era uma das prioridades de ação.

Manifestavam interesse em atividades plásticas, como a pintura e a colagem, mas também pela expressão musical: revelavam prazer em cantar e em ouvir cantar. Revelavam gosto por construções na área dos jogos e pelo desenvolvimento de atividades experimentais.

Na sua maioria, viviam nas imediações da instituição.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E RESULTADOS OBTIDOS

No decurso das PES I e II, foram desenvolvidos planos de ação com o intuito de intervir em cada um dos contextos de forma adequada e pertinente por forma a apoiar as necessidades que se faziam sentir em cada um dos grupos. Simultaneamente, a implementação destes planos visava contribuir para a formação profissional da mestranda.

Desta forma e considerando o que defendem Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 85) ao afirmar que a “área do Conhecimento do Mundo [se enraíza] na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” foram favorecidas atividades de cariz exploratório. Na valência de creche criaram-se oportunidades para que cada criança pudesse manipular objetos variados, explorando as suas características livre e autonomamente, através do brincar heurístico, que promove a autonomia da criança num clima de aprendizagem pela ação. É também um momento privilegiado para o/a educador/a observar o grupo de crianças uma vez que o seu papel é o de observador e mediador. Esta tarefa de observação torna-se tanto mais fácil quanto menores forem os grupos constituídos pelo que Sonia Jackson e Elinor Goldschmied (2007) defendem que os grupos devam ser constituídos por um reduzido número de elementos, idealmente 4 a 8 crianças. Foi também promovida a exploração de um tapete sensorial, na medida em que é pelos sentidos que alcançamos o mundo que nos rodeia (Ferland, 2006) indo ao encontro do que Shöre (1997), citado por Post e Hohmann (2011), defendia ao afirmar que as interações precoces dos bebés fortalecem as suas sinapses.

Também no âmbito das atividades exploratórias, na valência pré-escolar, foram realizadas atividades exploratórias integradas no trabalho de projeto realizado, implementando-se atividades que estimulavam a introdução à metodologia científica nas quais “a partir de uma situação ou problema, as crianças [tiveram] oportunidade de propor explicações [e] de desenvolver conjeturas” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 86).

Outra atividade que considero bastante relevante no desenvolvimento do meu processo formativo foi a intervenção que toda a equipa educativa desenvolveu, na valência de creche, para atender a uma necessidade que se instalou no grupo e que é um tema bastante frequente em crianças nesta faixa etária: os medos.

Doravante, as atividades surgirão por ordem cronológica: tapete sensorial, jogo heurístico, atividades sobre os medos e trabalho de projeto

3.1. ESTÁGIO NA VALÊNCIA DE CRECHE

A aprendizagem ativa foi uma das premissas adotadas pelo que foram privilegiadas atividades de cariz exploratório. São também aqui apresentadas atividades que vão de encontro à satisfação de necessidades emergentes no grupo.

1.1.1. O TAPETE SENSORIAL

A exploração do tapete sensorial surgiu no âmbito de duas U.C.'s Metodologias para o Conhecimento do Mundo e PES I.

A pertinência desta atividade prende-se com o facto de ser por meio dos sentidos que a criança se relaciona e explora a realidade que a rodeia, pois como lembra Piaget (1952, 1966) citado por Post e Hohmann (2011, p.23) é “através da coordenação do paladar, tacto, olfato, visão [e] audição” que o conhecimento é construído, em virtude de se encontrarem no período sensoriomotor, no qual as crianças aprendem a partir da manipulação dos objetos.

Para a construção do tapete sensorial partimos de algumas premissas subjacentes tais como a importância da diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos e aromas a par com a diversidade de materiais utilizados (elementos naturais, cartão, plástico, algodão, tecidos e entre outros elementos). Igualmente importante e prioritário foi o grau de segurança que a atividade apresentou. A fim de salvaguardar a integridade física das crianças, foram colocados em recipientes bem fechados todos os materiais que pudessem constituir um perigo como a areia, o arroz, os grãos de feijão, o sabonete e o champô (estes últimos dentro de um balão fechado “em vácuo”). As ervas aromáticas (hortelã e alecrim) eram de produção 100% biológica e estavam devidamente limpas pelo que não constituíam perigo caso alguma criança as levasse à boca, estimulando o paladar. Para estimular o sentido da visão foi construído um tapete que fosse o mais apelativo possível pelo que foram utilizadas cores e formas variadas. Para estimular a

audição foram disponibilizadas duas garrafas que continham no seu interior areia e arroz. Como estímulo tátil optei por utilizar recipientes de texturas variadas com recurso a caixas de ovos, com uma caixa em plástico, uma caixa de óculos e uma embalagem de creme corporal. Todas elas continham no interior elementos manuseáveis. A tarefa de abrir as caixas fomentava na criança a sua capacidade de imaginação e promovia o desenvolvimento da sua motricidade fina, por meio da abertura dos recipientes. O sentido olfativo era ativado através dos elementos naturais e do sabonete que se encontrava no interior de um frasco de iogurte, que tinha a tampa perfurada para que as crianças pudessem cheirar sem ingerir.

A atividade foi implementada (vide apêndice A4), tendo como objetivos principais a exploração através dos cinco sentidos e o desenvolvimento da linguagem oral. Num primeiro momento, foi realizada a leitura adaptada do texto “Os cinco sentidos”, de Núria Roca (vide apêndice B1.1), e foi apresentado a todo o grupo o tapete sensorial. Ao princípio, o grupo demonstrou curiosidade, mas aproximava-se cautelosamente. Apenas o T.M. aprofundou a exploração (vide apêndice B1.1). No entanto, com o decorrer da atividade todo o grupo se mostrou bastante envolvido na atividade tendo esta a duração aproximada de uma hora. De acordo com os indicadores de bem-estar e de envolvimento propostos por Laevers, Debruyckere, Silkens e Snoeck (2005) dir-se-ia que de um modo geral o grupo apresentava um nível 5 de bem-estar pois as crianças manifestavam espontaneidade, alegria, vivacidade, autoconfiança. Estavam relaxadas e brincavam com os sons. No âmbito do envolvimento creio que também estivessem num nível 5 pois estavam motivadas e não se distraíam com outros elementos. Habitualmente, quando

deixavam de se sentir envolvidas em alguma atividade, as crianças iam brincar para a área da casinha e durante esta atividade nenhuma criança saiu do local onde o tapete foi colocado. Pareciam evidenciar, também, uma forte atividade mental. Referindo-se ao algodão, o P.M. (vide apêndice C1) disse “Parece neve!”. Acredito que esta atividade constituiu um momento de aprendizagem pois vivenciaram a oportunidade de contactar com elementos que, até então, não conheciam como era o caso das ervas aromáticas. Com esta atividade o grupo vivenciou diversas experiências-chave. De imediato se conclui, pela natureza da atividade que as crianças procederam ao “conhecimento do mundo físico através da exploração de objetos”, através dos órgãos dos sentidos. As crianças tiveram, pois, oportunidade de manipular os objetos livremente a fim de “reparar em como as coisas podem ser iguais ou diferentes” (Post & Hohmann, 2004, p. 48), por meio “de ações com objetos e interações com adultos em quem [confiavam]” (Post & Hohmann, 2004, p. 38) as crianças desenvolveram o sentido de si próprio pois todas conseguiram “expressar iniciativa” e “resolver problemas” que surgiram durante o momento. Algumas das crianças revelaram começar a fazer a distinção entre “eu” e “os outros”, demonstrando maior facilidade na partilha de objetos e, também, preocupando-se com os outros como o caso da M.O. que, dirigindo-se ao R.C., lhe disse “Não chores, brinca com outra coisa.” (Post & Hohmann, 2004). Daqui se infere que também foram promovidas as relações sociais, foi notório que a menina estabeleceu empatia pelas emoções vivenciadas pelo amigo. Tal como o A.N. que, livremente, lhe ofereceu o balão que explorava, estabelecendo-se desta forma relações sociais entre os meninos. A representação criativa e a música também estão subjacentes a esta atividade pois algumas crianças fizeram música com as garrafas que continham areia e arroz, como se fossem maracas, experimentando “um

ritmo regular” (Post & Hohmann, 2004, p.45). Desenvolveram ainda capacidades associadas ao movimento, necessitando mover determinadas partes do corpo, nomeadamente os membros superiores para abrir os recipientes que se encontravam fechados e que continham elementos que queriam explorar. No que se refere ao desenvolvimento de competências de comunicação, as crianças foram capazes de ouvir e responder, aos adultos que se encontravam na sala de atividades e que supervisionavam esta exploração e estabeleceram momentos de comunicação não-verbal, entre os pares. Começaram também a consolidar o desenvolvimento da compreensão de espaço. De imediato, o tapete ocupava um determinado espaço na “manta grande”, onde a atividade foi realizada. Dos objetos que faziam parte do tapete sensorial, alguns estavam fixados ao tapete e não poderiam mudar a sua localização, enquanto que outros eram móveis; as crianças puderam ainda abrir as coisas percebendo que no seu interior se encontrava algo. As crianças vivenciaram ainda a oportunidade de começar a desenvolver a noção de tempo pois, quando havia necessidade de partilhar determinado objeto, um dos adultos sugeria que um dos meninos brincasse “um bocadinho” e que “depois” trocava de objeto com o amigo. Creio que as crianças perceberam esta indicação pois após um período que rondou os cinco a dez minutos, foi lembrado à criança que era a vez de trocar com o amigo, não se registando conflitos pela partilha do objeto.

Não obstante ter sido uma atividade enriquecedora, apresentou algumas lacunas que, se fosse realizada atualmente, já salvaguardaria. O recurso pedagógico foi construído com materiais pouco resistentes e, assim, acabou destruído no final da atividade e houve necessidade de ser posteriormente reformulado com materiais mais resistentes e/ou com outra disposição .

Também a gestão do grupo deveria ter assumido outra configuração. A atividade foi realizada em grande grupo, mas deveria ter sido desenvolvida em pequeno grupo o que permitiria maior liberdade a cada criança. O grupo manifestava dificuldade na partilha dos objetos e não havia materiais em quantidade suficiente para realizar a atividade em grande grupo. O R.C. envolveu-se num conflito com a Y. pois ambos pretendiam explorar o mesmo objeto (um dos balões). Também aqui pude constatar a aquisição de competências por parte de uma das crianças: o A.N. mostrou-se disponível para partilhar o balão que explorava no momento. Ao optar pela dinamização em pequeno grupo, teria ainda a vantagem de ver facilitada a minha tarefa de observação de cada criança, a qual poderia agora ter sido mais detalhada se tivesse optado por esta dinâmica.

Durante esta atividade a minha postura foi apenas de suporte. Observei o grupo de crianças, as suas necessidades e o interesse que manifestavam pelos objetos, podendo posteriormente continuar a desenvolver atividades que fossem ao encontro dos seus interesses. Ainda no decurso da atividade descrevi conflitos que se instalaram recorrendo a uma mediação de nível 2, como sugerem Hohmann-Weikart (1997), tentando perceber o que estava na origem do conflito e tentando chamar atenção das crianças para outros objetos que, eventualmente, lhes suscitassem interesse.

Como vimos anteriormente, esta atividade revelou-se produtiva no que concerne às aprendizagens das crianças. No entanto, esta atividade também se revelou bastante enriquecedora para o meu desenvolvimento profissional.

Existiram falhas, que advêm da falta de experiência, como a gestão de grupo. Esta constatação será propulsora de novas estratégias futuramente.

Verificou-se que é muito importante definir pormenorizadamente a conceção de recursos pedagógicos. Para tornar o recurso mais resistente foi utilizada cola quente para fixar os recipientes ao tapete, no entanto esta estratégia não se verificou eficaz porque, contrariamente ao esperado, as crianças foram capazes de o “destruir”. Futuramente, poderei optar por recorrer a elementos que não estejam fixos, como veio a acontecer quando o tapete sensorial foi reformulado. Aquando desta reformulação foi necessário ainda considerar outro aspeto: o tamanho dos objetos. Os objetos utilizados deverão ser grandes, a fim de não caberem na boca das crianças evitando-se graves e indesejáveis situações de asfixia. Friso que não aconteceu nenhum incidente durante o desenvolvimento desta atividade, tendo sido a segurança das crianças sempre uma das minhas prioridades.

3.1.2. REALIZAÇÃO DO JOGO HEURÍSTICO

O jogo heurístico, apresentado por Jackson e Goldschmied (2007) era uma atividade de experimentação obrigatória no decurso da PES I, uma vez que é uma proposta de jogo para o segundo ano de vida que promove a capacidade que a criança tem de relacionar e utilizar a informação, bem como a realização de movimentos corporais cada vez mais complexos, permitindo novas possibilidades de explorar o ambiente. Para a sua realização prevê-se que sejam utilizados objetos do quotidiano e materiais naturais, sendo que deverão ser adequados e constantemente diversificados de acordo com o que

se pretende estimular. Deve ser realizado em pequeno grupo e o educador, que assume a função de mediador e de facilitador, deverá criar um ambiente suficientemente estimulante e com objetos em quantidade suficiente.

Para a realização desta atividade exploratória foram previamente recolhidos materiais diversificados como massas, arroz, sal grosso, tampas de plástico, rolhas de cortiça, cápsulas de café, aparas de madeira (devidamente polidas e envernizadas para que não constituíssem um perigo aquando da manipulação), argolas de madeira, copos de iogurte, rolos de papel higiénico, frascos de tamanhos diferentes, caixas de ovos, bolas e elementos naturais (pétalas de rosas, bolotas e areia). Para acondicionar os objetos foram utilizadas caixas de cartão e latas com a identificação visual do material que continham.

A atividade foi planeada para ser desenvolvida em pequeno grupo (com limite máximo de 6 crianças), com a duração de 30 a 40 minutos. Enquanto um grupo estivesse a desenvolver o jogo heurístico, as restantes crianças do grupo estariam a realizar jogo livre na área polivalente da instituição, supervisionadas pela assistente técnica da sala.

Nasala, o A.N. foi o primeiro a tomar a iniciativa na exploração das caixas, o R.C. mostrava-se igualmente curioso, no entanto manteve-se passivo, por mais algum tempo. A M.C., a menina mais nova do grupo, adotou uma postura mais passiva, permanecendo durante um período de tempo apenas a observar os seus pares. A M.M. brincava livremente com os materiais expostos, mas não abria nenhuma caixa voluntariamente. Num momento mais avançado da exploração a M.O. começou a fazer contagem termo-a-termo, contando as argolas de madeira (vide apêndice B1.2) e demonstrou evolução ao nível das relações sociais, interpelando os pares para brincarem

consigo e quando uma das crianças destruiu a sua construção disse: “O R.C. não teve cuidado!”.

O A.N. abordou-me no sentido de o ajudar a abrir uma garrafa. Expliquei-lhe que estava a rodar a tampa no sentido errado, fazendo à sua frente o movimento certo para que conseguisse abrir a tampa, e incentivei-o a tentar abri-la. Pouco depois, abordou-me com o mesmo problema e voltei a explicar-lhe como deveria proceder. Quando se deparou com uma terceira garrafa já não me disse que não sabia, mas perguntou-me se “era assim” que se fazia. A certa altura pegou numa vassoura e, apontando para os materiais espalhados, afirmou: “Isto é lixo.” começando a varrer tudo e juntando tudo num monte. Quando ganhou confiança, a M.C. foi brincar com as rolhas fazendo com elas uma fila. Em seguida pegou numa cápsula de café e disse: “É amarela!” (vide apêndice B1.2). A M.B. ainda manifesta grande dificuldade de descentração, apresentando dificuldade na partilha de objetos, não cedendo nenhuma das bolas que tinha consigo. A dada altura, a S.P. explorava os materiais introduzindo nos rolos de cartão, cápsulas que acabavam por sair pelo lado contrário. Desta forma, desenvolvia competência no âmbito da noção de espaço. Atraída pelas cápsulas de café, a M.M. começou a fazer a sua classificação agrupando-as por cor e realizando, seguidamente, a contagem termo-a-termo dos elementos dos grupos que tinha formado (vide apêndice B1.2). O G.F. ficou atraído pelas pétalas de rosa, enchendo e esvaziando as caixas com este material (vide apêndice B1.2).

As crianças evidenciaram um nível de bem-estar muito elevado sentindo-se felizes e sendo espontâneas e expressivas, não evidenciando sinais de stress e exteriorizando vivacidade ao longo da atividade. Apresentavam também um grau elevado de envolvimento na atividade pois a sua concentração por sentirem

desafiadas e utilizavam as suas capacidades criativas e mentais. Não foi, no entanto, possível observar tão profundamente que pudesse assegurar que as crianças realizaram aprendizagens profundas. Verificou-se que o envolvimento baixou na parte final da atividade, altura em que terminei a atividade retomando-a, contudo, na hora de arrumação onde todas as crianças participaram com bastante empenho e satisfação (Laevers, Debruyckere, Silkens & Snoeck, 2005).

Embora não seja possível assegurar que as crianças realizaram aprendizagens profundas, elas visivelmente desenvolveram algumas das experiências-chave, propostas por Post e Hohmann (2004). Fizeram a distinção entre “eu” e “o outro” pelo que desenvolveram o sentido de si próprio; estabeleceram vínculos com os elementos da equipa pedagógica e desenvolveram relações sociais com os seus pares pelo que foram também fomentadas as relações sociais; trabalharam o movimento, movimentando diferentes partes do corpo e também os objetos disponibilizados; exploraram sons, ao constatar que a garrafa com areia faz barulho, contrariamente à garrafa vazia; interagiram verbalmente com os seus pares e com os adultos presentes; exploraram objetos, experienciando vivências relacionadas com o espaço, como constatado anteriormente, e de tempo ao “repetir uma ação para que algo volte a acontecer” (Post & Hohmann, 2004, p. 39) como aconteceu com a S.P. ao introduzir tampas nos rolos de cartão (Post & Hohmann, 2004).

Tal como sugerem Jackson e Goldschmied (2007) a minha postura foi a de facilitador e mediador observando o grupo, mas tentando situar-me “à margem”, embora me mantivesse constantemente vigilante. A minha ação decorreu, sobretudo, a priori preparando os materiais em quantidade suficiente e as caixas com antecedência e planeando toda a atividade,

considerando a gestão do grupo e a duração aproximada da atividade, a fim de que todas as crianças tivessem iguais oportunidades.

Realizei, posteriormente um novo jogo heurístico, com novos materiais. Todavia, continuaram a verificar-se algumas falhas. Já existia material em quantidade suficiente para todos, tendo ainda reservas para alguma eventualidade. A gestão do grupo também sofreu alterações favoráveis. No entanto, senti algumas dificuldades porque o ambiente sofria constantemente interferências externas pois havia crianças cujos pais as vinham trazer mais tarde e, ao entrar na sala, manifestavam interesse em integrar o grupo imediatamente.

Esta atividade revelou-se igualmente significativa. Estando presente a minha supervisora institucional que adotou duas atitudes que muito me marcaram no plano da mediação de conflitos. Primeiramente, vendo que sugeria que a M.B. fosse brincar com outro objeto e que menina não demonstrava interesse por nenhum outro objeto, sentou-se no chão a juntar cápsulas de café. Isto captou a atenção da criança que também foi brincar com as referidas cápsulas e vendo que um menino agrediu outro chamou-o, pediu-lhe um beijinho e deu-lhe um abraço e só depois o advertiu sobre o que tinha feito, sugerindo que também lhe fosse dar um abraço e um beijinho. Pessoalmente, achei estas duas atitudes memoráveis pois numa situação, sem nada dizer, resolveu um conflito e na outra captou a atenção da criança, de uma forma quase “mágica”, que poucas educadoras adotam pelo que tenho podido constatar no meu percurso académico (nos contextos por onde tenho desenvolvido o trabalho de terreno) mas também profissional (uma vez que há já uma década trabalho na área). Continua ainda a ser-me bastante difícil esta atitude menos interativa. Estou

habituada a interagir com as crianças e, ficar no papel de observador não é nada fácil para mim, embora também tenha vindo a registar evolução, por me tornar mais consciente. Durante o jogo heurístico senti, também, uma certa dificuldade em terminar a atividade, pois alguns grupos ainda demonstravam empenho quando a atividade teve de ser concluída, pois as crianças deveriam preparar-se para o almoço.

3.1.3. TRABALHAR OS MEDOS DAS CRIANÇAS

O medo é “um fator biológico de defesa e proteção relacionado [com] o instinto de conservação” (Mlynarz, 2001) apresentando-se como extremamente útil para a nossa proteção. Durante a primeira infância é comum as crianças terem medos. Medo do escuro, medo de pessoas estranhas, medo de animais, entre outros. Segundo Mlynarz (2001), estes medos são totalmente imprevisíveis, pois as crianças também aprendem a ter medo, quando experienciam uma situação que lhes cause algum tipo de stress e, de acordo com Sá (n.d.) os medos existem na criança por algum motivo, sendo todos legítimos. Assim, os medos deverão ser encarados com o apoio de um adulto de referência.

No grupo que acolheu a minha PES I, este tema surgiu para dar resposta a uma necessidade que se instalou no grupo. De um dia para o outro, uma criança passou a ter medo de ir à casa-de-banho da sala. Aquando do primeiro momento de cuidados corporais, estranhámos o facto de a M.O. se recusar a ir à casa-de-banho, contrariamente ao que fazia geralmente. A menina acabou

por fazer as suas necessidades fisiológicas no pote, fora da casa-de-banho como os meninos que ainda não iam ao W.C. e foi com bastante relutância que a menina foi lavar as mãos. Esta atitude manifestou-se por todo o dia e, soubemos depois, já vinha desde a semana anterior. Afirmava ter “medo do gigante” e não entrava na casa-de-banho, nem acompanhada pelos elementos da equipa pedagógica. Tentamos mostrar-lhe que não existia nada de perigoso e que os restantes amigos também a usavam. Contudo, a menina continuava a recusar-se a entrar, afirmando estar lá dentro um gigante. Uma manhã, quando a mãe a veio trazer, sugeri que fosse à casa-de-banho prometendo-lhe que a acompanharia. Mesmo com a presença da figura materna, a menina recusou-se repetindo que estava um gigante lá dentro. Abordamos a mãe, a fim de saber se a menina também apresentava estes medos em casa, ao que a mãe informou que não, que esta situação era apenas na instituição. Por estratégia, sugerimos que a menina fosse à casa-de-banho de outra sala, mas a menina recusava-se.

Uma vez que a criança revelava um fascínio especial por gatos, tentei que recomeçasse a usar o W.C. na minha companhia e eu mostrar-lhe-ia as fotografias que tinha do meu gato no telemóvel. Esta estratégia foi a que mais produtiva se revelou, passando a criança a ir à casa-de-banho mais descontraidamente. Um dia, ao brincar no espaço exterior, a menina caiu e feriu os joelhos. Vim com ela à sala para desinfetar as escoriações que apresentava nos membros inferiores e sugeri-lhe que fossemos para a casa-de-banho, para em primeiro lugar lavar as feridas. Após tratá-las, peguei nela ao colo para a levar para o refeitório, pois era hora de almoço. Quando vinha no corredor, subitamente a menina começou a gritar e a agarrar-se ao meu pescoço afirmando: “O gigante

está ali.”, apontando para a minha retaguarda. Ao voltar-me para trás, vi que a menina apontava para a nossa sombra, refletida numa das paredes. Comuniquei à educadora cooperante o sucedido e começámos a pensar que seriam as sombras, que lhe causavam tanto medo. Em conjunto, pensámos em desenvolver uma atividade que ajudasse a menina a perder o medo das sombras, desta forma procederíamos à diferenciação pedagógica, ao desenvolver uma atividade para dar resposta a uma necessidade individual.

No dia 16 de maio de 2017 (vide apêndice A9), desenvolvemos uma atividade relacionada com o jogo de sombras. Para introduzir a atividade, a educadora cooperante contou a história de Rócio Martinez, “O Gato Gui e os Monstros”, uma obra do Plano Nacional de Leitura que conta a história de um gato que não consegue estar sozinho, pois tem medo de todos os barulhos que ouve e não identifica, refugiando-se sempre junto da mãe. No decurso da história, é a mãe gata que passa a ter medo dos barulhos e o Gui, por querer sossegar a mãe, irá descobrir que não há motivo para ter medo. A história foi explorada num modelo de pergunta-resposta e seguidamente a educadora cooperante ligou o retroprojetor e os meninos puderam brincar livremente com a sua sombra, projetada na parede. Ao ver a sombra dos seus pares projetada na parede a M.O. mostrou-se pouco apreensiva, não apresentando medo. Porém, inicialmente, recusava-se a entrar na brincadeira. A medo, e por sugestão dos adultos presentes na sala, lá decidiu experimentar (vide apêndice B1.3).

Durante a atividade os níveis de bem-estar e de envolvimento da criança foram aumentando. Inicialmente a criança evidenciava uma postura neutra, demonstrando não se sentir atraída pela atividade, nem demonstrando qualquer sentimento. Com o tempo o nível de bem-estar e envolvimento vai crescendo, mostrando-se progressivamente mais empenhada (vide apêndice

C2). A criança mostrou-se mais entusiasmada, porém ainda agia com receio. No final da atividade, a criança já estava relaxada e receptiva à atividade. A criança passou por novas experiências e fez aprendizagens profundas. Após esta atividade, a criança foi (re)ganhando progressivamente confiança em utilizar a casa-de-banho da sala, voltando a demonstrar a autonomia que já tinha anteriormente. No âmbito das experiências-chave, a criança fortaleceu o “sentido de si próprio”, perdendo o medo por meio da brincadeira; desenvolveu as suas relações, estabelecendo relações com os adultos; promoveu a sua capacidade de movimento, movimentando partes do corpo e explorou noções espaciais, observando coisas e pessoa de diferentes perspetivas, o que lhe permitiu perceber que a sua sombra não é um gigante, embora seja muito maior do que ela própria.

Durante este processo a minha postura foi de cooperação estreita com a educadora cooperante, ao longo de todo o processo. A equipa educativa era muito coesa e estava toda devidamente informada do problema que inquietava a menina. Colaborei ativamente com a educadora cooperante, e brinquei com as crianças quando estas exploravam as sombras. Selecionei esta atividade como uma das ações a mencionar no presente relatório uma vez que, considero que constituiu uma das atividades que mais me enriqueceu do ponto de vista profissional. Nunca, antes, me tinha deparado com esta questão, nunca tive necessidade de encontrar solução para uma questão destas. Essa necessidade fez-me, em primeiro lugar, estabelecer um vínculo muito forte com aquela criança. Sendo verdade que estabeleci relações positivas com todas as crianças, de ambos os grupos, há crianças que nos marcam e esta foi uma delas. Percebi também que todos os pormenores são muito importantes na vida das

crianças. Provavelmente, se não fosse o caso de vir com a menina desinfetar a ferida, nunca chegaria à conclusão da verdadeira causa de medo da M.: as sombras. Em segundo lugar, esta atividade fez-me pesquisar acerca do tema a ser abordado: os medos. Desta pesquisa surgiram conhecimentos que muito me enriqueceram pois me deram outra perspectiva sobre os medos infantis e o modo como os “desconstruir”. Por último, realizar uma atividade tão simples como o jogo de sombras que foi realizado fez-me perceber que, na maioria das vezes, as soluções são fáceis e que, se temos dificuldades em encontra-las é porque não estamos a desenvolver a estratégia no plano da criança. No caso, uma simples brincadeira (em que apenas foi necessário desligar as luzes da sala e ligar um projetor), foi suficiente para que a criança voltasse a sentir-se à vontade com as sombras e perdesse o medo de utilizar a casa-de-banho da sala de atividades.

3.2. ESTÁGIO NA VALÊNCIA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Ao longo deste subcapítulo serão apresentadas e analisadas todas as atividades alusivas à metodologia do trabalho de projeto, em torno da qual se desenvolveu a minha prática educativa no contexto de educação pré-escolar.

3.2.1. O TRABALHO DE PROJETO

O trabalho de projeto era uma metodologia de implementação obrigatória, desta feita em contexto pré-escolar. Ao colocar questões, colocar problemas e formular hipóteses para os solucionar, as crianças “buscam um sentido para o mundo que a rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (Vasconcelos, 2011, p.10).

O trabalho de projeto, aqui apresentado, surgiu de uma preocupação que as crianças manifestaram aquando dos incêndios que assolaram a zona centro de Portugal em outubro de 2017, altura em que iniciei o meu trabalho de terreno no âmbito da PES II. Como recorda Vasconcelos (2011, p. 9), citando Lisboa (1943, p.90) um “projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será seu alcance”. Ora, no momento do acolhimento, as crianças lamentavam-se porque “os animais [selvagens não tinham] casas para viver.” (J.V.). Em diálogo com o meu par pedagógico, pensámos que este poderia ser um bom tema a desenvolver caso as crianças continuassem a abordar esta temática, o que veio a verificar-se. As crianças não só falavam recorrentemente do tema como também reproduziam os incêndios nos seus momentos de jogo livre. Um dia, ao observar o T. que brincava com os blocos de construções, reparei que construía uma torre e, de seguida, a derrubava. Questionei-o acerca do motivo porque estava a proceder assim. Respondeu-me que “o fogo está a queimar as árvores e elas caem”. Em conversa com a educadora cooperante, concluímos que seria um tema pertinente para desenvolver o nosso trabalho de projeto e assim, definimos o tema: a preservação ambiental, pois algumas

crianças revelavam preocupações distintas, como a poluição marítima. Posto isto, a equipa educativa pensou que a preservação ambiental seria um tema mais amplo que permitiria abordar todas as preocupações que as crianças manifestavam.

Não obstante ser uma temática recorrente nos diálogos e, até mesmo, nos momentos de jogo das crianças não foi desenvolvido de imediato, em virtude de circunstâncias temporais alheias à nossa vontade. Assim, no dia 21 de novembro de 2018 (vide apêndice A15), espalhei (em cooperação com o meu par pedagógico) na zona do acolhimento variados materiais de desperdício como sejam sacos do lixo, copos de iogurte, rolos de cartão, pacotes de leite, garrafas de água, entre outros materiais a fim de que as crianças se sentissem incomodadas quando entrassem na sala, pois tinham o seu espaço de convívio desarrumado e sujo (vide apêndices B2.1). Após o impacto que sofreram, as crianças começaram a colocar as mais variadas hipóteses acerca de quem teria espalhado todo aquele lixo no chão da sua sala de atividades. A dada altura, o J.A. sugeriu que todos limpássemos a sala para pudermos sentar-se e iniciar o seu dia de atividades. Encontrávamo-nos na fase I do trabalho de projeto, de definição do problema. Nesta fase, conversámos várias vezes. Maioritariamente em grande grupo, mas também em pequeno grupo e, até, individualmente sobre o que cada um gostaria de saber e de fazer (Vasconcelos, 2011). Durante o acolhimento, abordamos a questão da poluição e a A. perguntou: “Porque é que os plásticos não saem do fundo do mar?” ao que o D.E. respondeu: “Porque uns são pesados e outros não?” concluindo que “Há pessoas que fazem do mar uma grande lixeira.”. Ainda acerca da poluição a I.F. lembrou: “Eu separo o lixo.” e assim surgiu a ideia de criar para a sala de atividades o nosso próprio ecoponto. Primeiramente fizemos a recolha das conceções prévias das crianças acerca da reciclagem.

A F.B. foi quem deu a resposta mais elucidativa: “Se não reciclarmos, não somos amigos do ambiente.” lembrando ainda que “é importante preservar o ambiente porque são as folhas que nos dão oxigênio.

Voltamos a deter-nos no que já sabíamos e no que queríamos saber e chegamos ao plano que orientaria o nosso trabalho (vide apêndice B2.2), entrando na fase II do projeto: a de planificação e desenvolvimento do trabalho (Vasconcelos, 2011). Pensamos também na forma como íamos fazer para aprofundar o conhecimento. Foi nesta altura que algumas crianças sugeriram fazer, em casa, pesquisas com os pais.

Após este diálogo, entrámos na fase III do projeto, a fase de execução, onde as “crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber” (Vasconcelos, 2011, p. 16). Começámos no dia seguinte a construção dos ecopontos (vide apêndice B2.3). Com caixas de cartão, tintas e de pincéis. No início da atividade o D.E. lembrou: “Precisamos de tinta verde para o vidro.” Pelo que a partir daqui desenvolvemos um diálogo com as crianças a fim de saber se conheciam as cores dos ecopontos. A maioria do grupo estava informado e assim estabelecemos que usaríamos as cores verde (para colocar objetos de vidro), azul (para o ecoponto onde colocaríamos o papel) e amarela (para o ecoponto destinado ao plástico). A M.P. e a F.T. evidenciaram maior envolvimento na construção dos ecopontos, embora todo o grupo demonstrasse vontade em colaborar na sua construção. No final da atividade, a M.O. recordou: “Falta o ecoponto vermelho, para as pilhas.” (vide apêndice B2.3) Quando decidimos em que lugar os ecopontos ficariam surgiu outra dúvida: a ordem pela qual os ecopontos estão dispostos na rua. Isto é, se a ordem é vidro, plástico e metal, como aconteceu na rua da S.T. ou se esta ordem tem um caráter aleatório. Após

concluimos que não existe uma ordem específica, mas que os ecopontos devem estar juntos uns aos outros. Com esta atividade, foi trabalhada a primeira fase da reciclagem: a separação do lixo. Esta fase da reciclagem foi a que teve maior expressão. No entanto, também procedemos à reutilização dos materiais que recolhemos no ecoponto.

No dia 23 de novembro (vide apêndice A15), foi desenvolvido um jogo com base na separação do lixo pois o N. já tinha manifestado interesse em reciclar o material da sala e, além disso, o material que tinha sido espalhado na sala de atividades no dia 21 estava todo amontado a um canto, dentro de sacos e era necessário arrumá-los no devido ecoponto. Pelo que foi pedido às crianças que se sentassem na roda grande, no centro da qual foram depositados os materiais que tínhamos recolhido. Cada criança deveria dirigir-se ao saco, retirar um objeto e colocá-lo no ecoponto adequado (vide apêndice B2.4). Quando chegou a vez do G. ele retirou do saco, um pacote de leite e, depois de analisar de que material era feito, colocou-o dentro do ecoponto azul pois aparentemente a embalagem era de cartão. Neste momento, foi necessário explicar ao grupo que as embalagens de leite devem ser colocadas no ecoponto amarelo e questionámos as crianças acerca do motivo pelo qual os pacotes de leite vão para o ecoponto amarelo. Como nenhuma das crianças formulou alguma hipótese, expliquei que os pacotes de leite devem ser depositados nos ecopontos amarelos porque, no seu interior, são revestidos por uma película de metal, para proteger o leite do calor e da luz solar (vide apêndice B2.4). Neste momento, o N. perguntou-nos “Porque é que o plástico e o metal vão para o mesmo ecoponto?”. Optei por deixar a resposta em aberto, sugerindo ao grupo que pesquisasse em casa, com os pais. Como o pedido não foi escrito, não obtive resposta pelo que uns dias mais tarde expliquei numa conversa em grande grupo que o plástico e o metal

vão para o mesmo ecoponto porque têm um tratamento semelhante. No final da atividade, dado ainda sobraem objetos e as crianças manifestarem agrado na interação com os adultos, dizendo que agora era a vez das educadoras, aproximei-me do saco e tirei uma garrafa de água mineral com gás 100% natural. Era uma garrafa verde e, em voz alta, fiz a seguinte observação, “A garrafa é verde, logo vou colocá-la no ecoponto verde.” As crianças, prontamente disseram que não. Que era no ecoponto amarelo, pois era de plástico. Questionei-as acerca do motivo porque não é de vidro. As crianças sugeriram que testasse, uma vez que apresentava dúvidas e o D.E. disse “Se a garrafa for de vidro, parte.” acrescentando que “Se fosse de vidro, não dobrava”. Testámos a hipótese formulada pelo D. e como a garrafa dobrava e não partiu, concluímos que de facto se tratava de plástico. Questionados sobre “O que gostavam de fazer para ajudar o ambiente?”, o N. disse que gostaria de “reciclar”, e a F.T. sugeriu que lembrássemos as pessoas da importância de reciclar, a J.P. sugeriu que criássemos “brinquedos com o lixo para dar aos meninos das outras salas”, a M.P lembrou que “temos que poupar água, se não estamos a tirar do rio” a S.T. frisou que “é necessário poupar água” e a M.O. esclareceu que “é preciso ter cuidado com o fogo e as fogueiras, porque depois há fogo e queima tudo”. Assim, partimos de todas estas sugestões para desenvolver a maioria das nossas atividades. A generalidade dos materiais construídos no decurso da PES II foi concebida com base em materiais de desperdício reutilizados. Como as crianças manifestavam interesse pelas atividades musicais, criámos os seus próprios instrumentos musicais (maracas) a partir de garrafas de água (vide apêndice B2.5) e arroz. Como se aproximava o Natal e urgia decorar a sala, em reunião com as crianças decidimos fazer uma árvore de natal em três dimensões.

Assim, recortámos rolos de cartão que as crianças pintaram de verde.

Os enfeites da árvore foi o único elemento que não conseguimos fazer com base em material reciclado, tendo optado por pequenas bolas de esferovite que as crianças decoraram livremente (vide apêndice B2.5). A montagem da árvore ficou a meu cargo e do meu par pedagógico, pois utilizámos cola quente para lhe conferir maior resistência e esse facto poderia constituir um perigo para as crianças.

O grupo pensou, também, que seria interessante criar um cenário dicotómico que confrontasse o mundo que queremos ter com aquele que temos atualmente. Assim, pintámos duas folhas de papel de cenário com 1,5 m de comprimento por 1 m de largura. Numa foi pintado um céu azul, com relva verde e no outro, tentámos reproduzir o céu coberto de fumo e com o chão carbonizado. Para agilizar o processo, dado ser um cenário de dimensões consideráveis este cenário de fundo foi pintado pela díade que integrei. No entanto, os restantes elementos constituintes do cenário foram criados pelas crianças em momentos de jogo livre ou de atividades orientadas (vide apêndice B2.5). Foram construídas duas árvores feitas a partir do material recolhido: a

saudável com rolos de cartão e tampas diversificadas e, para o cenário que retrata o mundo poluído, criámos a árvore com folhas de papel de jornal, que reproduzia a ideia de cinza. No cenário que representava o mundo que queríamos ter colocámos ainda um sol brilhante, feito a partir de um prato de bolo disponibilizado nas confeitarias quando compramos um bolo e no outro colámos imagens do planeta destruído pelo fogo, pela seca e pela poluição. Por sugestão das crianças, que achavam que devíamos colocar mais coisas nos cenários, criámos então animais e flores para o cenário ilustrativo do mundo que desejávamos. A partir de rolos de cartão, por sugestão de algumas crianças, foram construídos

animais que colocámos no cenário. Ao observar o cenário que ilustrava a poluição atmosférica a M.O. sugeriu-me que talvez pudéssemos pôr animais mortos e, pegando num sapo, foi salpicá-lo de tinta preta. Veio ter comigo e disse-me: “Morreu no meio das chamas.” (vide apêndice B2.5). Criámos ainda outros animais que ficaram expostos no armário da sala (vide apêndice B2.5).

Para dar resposta à questão levantada pela A., realizámos uma atividade experimental para verificar porque motivo não devemos atirar lixo para o fundo do mar. Num primeiro momento, recolhi as conceções prévias das crianças que afirmaram que o lixo não sai do fundo do mar porque “umas coisas são pesadas e outras leves” (G.) e que “as pessoas más atiram lixo para o mar” (D.E.). Em seguida, coloquei no centro da roda três recipientes com água e pedi à C. que fosse buscar um objeto de plástico e o mergulhasse num recipiente, ao C. um objeto de papel e procedesse da mesma forma e à L. pedi que colocasse no terceiro recipiente elementos naturais. Em seguida, perguntei o que achavam que ia acontecer aos materiais e o N. respondeu que “temos que esperar para ver o que vai acontecer”. Assim, da parte da tarde, verificámos o que tinha acontecido aos materiais. As folhas de papel que o C. tinha colocado na água estavam mais maleáveis, mas não tinham desaparecido, o objeto de plástico que a C. tinha selecionado mantinha as mesmas características e os elementos naturais também não tinham sofrido alterações significativas. O grupo concluiu assim que, “quando atiramos lixo para o fundo do mar, ele fica lá e não desaparece.” (T.)

A fase III foi, sem dúvida, a fase mais duradoura. Quando terminei o meu estágio, algumas das crianças ainda estavam envolvidas no projeto, pelo que a educadora cooperante lhe deu continuidade (Vasconcelos, 2011).

No âmbito do envolvimento parental foram desenvolvidas algumas atividades (vide apêndice B1.5, B2.6 e D), pois as “[aprendizagens] que a criança faz [podem] ser eficazmente [apoiadas] pelos adultos” com quem convive (Pascal & Bertram, 1999, p.21). Pelo exposto, é de todo pertinente que os pais sejam convidados a participar nas dinâmicas da sala de atividades. A educadora cooperante informou-nos que a mãe da F.B. é engenheira do ambiente e, assim, fizemos-lhe um convite para vir à nossa sala desenvolver uma atividade relacionada com o ambiente e a reciclagem (vide apêndices B2.6 e D4). Enviámos ainda aos pais, uma circular onde era proposto que realizassem uma pesquisa em casa com os filhos sobre formas de proteger o ambiente (vide apêndice D5 e B2.6) e, como nos foi solicitado que reformulássemos a área da biblioteca, enviámos posteriormente um segundo pedido aos pais, solicitando que construíssem com as crianças um fantoche para a biblioteca a partir de material reutilizável (vide apêndice D3 e B2.6).

Para chegarmos à comunidade envolvente, aproveitamos a sugestão das crianças que frequentemente diziam que tínhamos de ensinar os adultos a reciclar e a ser amigos do ambiente e assim, criámos panfletos de sensibilização ambiental (vide apêndice D6).

Para introduzir a atividade, foi lida a história “O pequeno livro do ambiente”, de Christine Coirault e proposto a criação de panfletos para ensinar as pessoas a ser amigas do ambiente. Estas desenharam uma medida amiga do ambiente. Os adultos escreviam o que era sugerido e, em seguida, mandaríamos fotocopiar para que cada criança pudesse distribuir alguns panfletos na comunidade, entre os seus familiares e/ou vizinhança. De facto,

esta era a ideia inicial. No entanto, na fase final do nosso trabalho em contexto, muitas das crianças estavam doentes, com gripe e distúrbios gástricos, pelo que o grupo estava muito reduzido e, se não encontrássemos outra solução, nem todas as crianças tinham panfletos para entregar uma vez que nem todas tinham feito o desenho. Posto isto, em diálogo com o meu par pedagógico, optámos por criar panfletos sem os desenhos das crianças, mas apenas com as suas frases, o que nos permitiu acrescentar a cada panfleto sugestões de outras crianças que também quisesses participar (vide apêndice D6).

Convém salientar que este projeto não chegou à sua fase final. Por exceder os limites temporais da PES II. Não conseguimos realizar a fase de divulgação do projeto uma vez que a educadora cooperante pretende dar-lhe continuidade e combinou connosco que aquando da fase de divulgação e exposição nos convidaria.

Creio que as crianças realizaram aprendizagens e desenvolveram conhecimentos profundos. Na área da Formação Pessoal e Social, as crianças desenvolveram sentimentos de pertença a um grupo, o que favoreceu a sua autoestima. Todos demonstraram grande prazer nos cenários construídos, afirmando terem sido capazes de fazer coisas bonitas. As crianças desenvolveram a sua autonomia e independência revelando conhecer os materiais e a sua localização, escolhendo os animais que desejavam reproduzir. A M.O. assumiu que durante as férias de Natal faria uma pesquisa com os seus pais, sobre os incêndios. As crianças desenvolveram também a consciência de si como aprendentes, expressando as suas ideias e comunicando ao grupo o que tinham descoberto nas pesquisas com os pais. Ao reconhecer “a importância do património natural, [e identificar] algumas das ameaças”

(Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.41) as crianças adotam páticas adequadas de cidadania. Ao elegerem o nome do projeto por meio de voto, as crianças desenvolveram o seu sentido de democracia.

Na área da expressão e comunicação, no Domínio da Educação Física, foram realizados jogos que previam a “exploração de diferentes formas de movimento” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 45) e realizando movimentos de perícia que previam a realização de movimentos de manipulação precisos, como agarrar os objetos e introduzi-los nos ecopontos. No Domínio da Educação Artística, o subdomínio das Artes Visuais assumiu grande expressão pois as crianças inferiram “novas funcionalidades” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 49) aos materiais reutilizáveis. Estas aprendizagens puderam ser observadas no prazer que as crianças apresentaram ao realizar atividades de pintura e colagem, sobretudo, mas também em atividades de desenho. Assim como na sua manifesta vontade de recriar plasticamente animais variados para os cenários. O subdomínio do jogo dramático manifestou-se, sobretudo, nos momentos de jogo livre onde as crianças, por meio do jogo simbólico, representavam “acontecimentos da vida quotidiana” como os incêndios florestais vividos em outubro de 2017. O subdomínio da Música esteve presente na aprendizagem de uma canção, através da sua audição, cantando-a e acompanhando-a ritmicamente com as maracas anteriormente construídas. No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, foram contadas diversas histórias às crianças acerca do meio ambiente e da preservação ambiental, recorrendo-se a formatos variados desde o suporte físico, onde as crianças puderam contactar com o livro e explorar os seus elementos paratextuais, ao suporte digital, assistindo a um pequeno filme, baseado na história “A Maior Flor do Mundo”, de José

Saramago (vide anexo D). Eram ainda favorecidos momentos de diálogo, onde as crianças explicavam ao grupo aquilo que tinham feito em casa com os pais. Toda a equipa pedagógica favorecia o enriquecimento lexical das crianças, introduzindo frequentemente novos vocábulos relacionados com a temática abordada. Pude observar que algumas crianças, como a C.O., a C., a M.O., o D.E. e o N. tinham já uma boa consciência fonológica, identificando o número de sílabas das palavras e demonstrando prazer nessa atividade. No que concerne à abordagem à escrita, as crianças manifestavam prazer em ler e, sobretudo, o D.E. e a M.O. apresentavam gosto em copiar as produções escritas dos adultos, pedindo frequentemente aos adultos que escrevessem palavras para que pudessem copiá-las. Pude ainda observar que todas as crianças já se tinham apercebido “do sentido direcional da escrita” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 70). No domínio da Matemática, as crianças trabalharam sobretudo a geometria e medida reconhecendo formas geométricas e explorando noções espaciais como “dentro” e “fora”, “acima” ou “abaixo” como fez a J.V. quando me indicou a localização exata em que queria colocar a borboleta no cenário. As crianças realizaram contagem termo-a-termo, como aconteceu com o G. quando contou os rolos que faziam parte do corpo da lagarta ou quando o J.A. contou as flores que estavam no cenário. Por fim, na Área do Conhecimento do Mundo as crianças perceberam os “efeitos da atividade humana sobre o património natural (...) e paisagístico” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.85). “Sendo a finalidade essencial da área do Conhecimento do Mundo lançar as bases da estruturação do pensamento científico” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 86) foi favorecida no decurso deste trabalho de projeto, a “introdução à metodologia científica”, sendo as crianças incentivadas a “propor explicações

[e] desenvolver conjeturas”, tal como lembram Lopes da Silva et al (2016, p. 86). As crianças, naturalmente curiosas, eram incentivadas a questionar-se sobre vários aspectos a formular hipóteses e a confirmar as suas “teorias” por meio da confrontação com os resultados obtidos. Como vimos, perante a questão “Porque é que os plásticos não saem do fundo do mar?”, o D.E., o G., e a J.P. formularam hipóteses, que foram testadas posteriormente quando foi realizada uma “atividade experimental” sobre o que acontecia aos materiais quando estavam no fundo do mar (vide apêndice B2.7).

Devo ainda acrescentar que apesar de inicialmente todo o grupo se mostrar empenhado neste projeto e motivado para sua realização, nesta fase final alguns elementos já o tinham abandonado, embora a maioria das crianças ainda demonstrasse interesse pela continuação do projeto. As crianças mais velhas, talvez por terem maior consciência do que se estava a passar envolveram-se mais. Um dia a M.O. disse-me: “Nem quero pensar de fosse comigo! O que faria, se perdesse todos os meus brinquedos?”, creio que foi esta empatia para com a dor dos outros que a fez envolver-se mais aprofundadamente, e pesquisar sobre os incêndios e sobre medidas de proteção florestal.

Pessoalmente, esta ação revelou-se muito enriquecedora na medida em que nunca antes tinha trabalhado a metodologia de projeto em contexto pré-escolar. Foi interessante verificar como as crianças se envolvem nos seus projetos e assumem o “comando” do seu processo de ensino-aprendizagem, pesquisando e adquirindo progressivamente a consciência de que “há mais coisas para saber”, como referiu a J.V. quando trouxe o resultado da sua pesquisa com os pais acerca da preservação ambiental. Contudo, após refletir sobre toda a dinâmica deste trabalho, concluí que os incêndios, que estiveram na base de todo este projeto

não sofreram toda a atenção prevista. As crianças, e os interesses que foram manifestando em torno do meio ambiente, desviaram-no do seu traçado inicial. Efetivamente, só uma das crianças pesquisou sobre os incêndios. As restantes, preferiram pesquisar sobre formas de preservar o meio ambiente.

4. REFLEXÃO FINAL

A presente reflexão surge no âmbito do relatório de estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar, ministrado na Escola Superior de Educação do Porto, e espelha alguns dos momentos que considero mais significativos ao longo do meu percurso formativo. Será igualmente importante refletir sobre o motivo pelo qual escolhi a educação de infância para minha profissão, pelo que também surgirá no decorrer do presente documento as minhas vivências, enquanto profissional na área da educação.

O gosto por crianças é algo que me caracteriza. Desde sempre revelei gosto por crianças, por cuidar delas e integrar as suas brincadeiras e, assim, fui desde cedo fazendo alguns trabalhos, pontuais, como babysitter. Ainda no ensino secundário, fui convidada por uma colega para ser catequista num colégio na localidade onde vivo. Quando estava no colégio, percebi claramente que gostaria de ser educadora de infância, as crianças e as suas brincadeiras fascinavam-me. A decoração das salas, dava vontade de ficar lá dentro e não sair mais. Quando terminei o ensino secundário, optei por não me candidatar ao ensino superior. No dia seguinte a terminar o terceiro período de 12^º ano, comecei a trabalhar como monitora num ATL. Nas férias, fui convidada a colaborar na creche, desse mesmo ATL, como monitora das atividades balneares. E, em setembro do ano letivo seguinte, comecei a trabalhar como “tarefeira” num J.I. da rede pública. O contacto com a educadora da sala onde fui colocada foi fulcral em todo este meu processo. O seu exemplo, a forma como exercia a sua profissão, a atenção que dava a todas as crianças foi decisiva. Vendo o gosto que eu nutria

por esta profissão, aconselhou-me a ingressar na Licenciatura em Educação Básica.

Ingressei na Licenciatura em Educação Básica (L.E.B.) no ano letivo 2008/2009, na Escola Superior de Educação, a minha primeira opção pois conhecia a sua reputação em criar profissionais de excelência.

A licenciatura foi, de facto, muito importante no percurso formativo dos alunos uma vez que nos dá as bases para desenvolver com mérito, as nossas obrigações profissionais. Durante a licenciatura adquirimos competências essenciais ao exercício da profissão docente. A abordagem ao construtivismo permite-nos definir melhor as opções que tomamos no dia-a-dia, quando estamos numa sala de aula (no caso do 1º e 2º CEB) ou na sala de atividades (na Educação Pré-escolar). De igual modo, as U.C.'s que compõe a licenciatura são também muito importantes, na medida em que nos dão outra perspetiva sobre a profissão.

Creio que o plano de curso da L.E.B. está bem desenvolvido. No entanto, penso que a educação pré-escolar tende a ser pouco realçada. Sendo uma licenciatura em que estagiámos em contextos até o 2º CEB, a Educação Pré-escolar acaba por ter pouca expressão, pois os momentos de trabalho de terrenos resumem-se a poucos dias. Para além disto, quase não há possibilidade de estágio na creche.

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, no qual ingressei no ano letivo 2016/2017, creio que as suas linhas orientadoras se encontram muito bem definidas e com conteúdos muito relevantes para o desenvolvimento profissional das mestrandas. Metodologias Específicas para a Educação de Infância dão-nos uma visão muito abrangente da criança, chamando-nos a atenção para pormenores que poderiam passar despercebidos como a capacidade que a criança tem de se “autorregular”,

podendo optar pelo que quer fazer. Ao ser-nos apresentados diferentes modelos pedagógicos, somos confrontados com várias perspectivas do que é ser criança o que é facilitador do nosso desenvolvimento profissional, na medida em que nos permite definir uma linha orientadora do nosso trabalho, sabendo por que caminhos queremos seguir. Também Conhecimento do Mundo e Metodologias para o Conhecimento do Mundo foram U.C.'s bastante pertinentes, na medida em que nos obrigaram a aprofundar conhecimentos em áreas tão diversas como sejam os sentidos, os medos, as cores e a encontrar estratégias para os desenvolver das crianças. Matemática na Educação de Infância, deu-me a possibilidade de conhecer novos materiais que possibilitam o desenvolvimento de conceitos matemáticos na educação pré-escolar. Despertamos, ainda, para o facto de muitos conceitos matemáticos serem trabalhados intuitivamente a partir dos instrumentos de regulação. Por exemplo, no caso do quadro de presenças, pode trabalhar-se a ordinalidade (verificando-se quem surge antes e quem surge depois), a cardinalidade (contando-se quantos meninos já chegaram) mas também a classificação (podendo agrupar-se de um lado os meninos e do outro as meninas), entre outras possibilidades. Literacia Verbal, é também muito importante na medida em que aprofunda os conhecimentos sobre o desenvolvimento fonológico das crianças. Educação Linguística e Literária foi também, a meu ver, muito relevante na medida em que aprofundamos estratégias que posteriormente poderão ser aplicadas. Ao serem retomados os elementos paratextuais dos livros, ganhamos uma maior consciência da sua importância nas explorações das histórias que vamos lendo no nosso trabalho de terreno. As U.C.'s de expressões são também muito relevantes no processo de formação de educadores de infância. Expressão Motora, permite-nos aprofundar os conhecimentos que temos do desenvolvimento motor das

crianças até aos 6 anos. Expressão Dramática permite-nos perceber como poderemos chegar mais facilmente às crianças e, até, ajudá-las a ultrapassar problemas com os quais se sintam confrontadas. Expressão Musical ampliou-nos o leque de atividades musicais que podemos desenvolver com as crianças. Ao ser solicitado o desenvolvimento de um trabalho a partir da música tradicional de um país, pude não só ficar a conhecer mais sobre a cultura musical do México (o país que o meu grupo escolheu) como também perceber como posso desenvolver atividades integradoras caso tenha no meu grupo crianças de nacionalidade estrangeira. A meu ver, foi também relevante ser alertada para a importância de conhecer muito bem a cultura musical das crianças. A partir dela poderei desenvolver atividades gradualmente mais estimulantes e aprofundadas. Expressão Plástica ajudou-me a desenvolver a minha imaginação, tendo-me sido apresentadas diferentes técnicas que poderei desenvolver no Domínio das Artes Visuais. Currículo, Organização Escolar e Inclusão, permitiu-nos conhecer um pouco melhor a organização das instituições de ensino, bem como o funcionamento das suas hierarquias. Com a U.C. Investigação em Educação pude compreender como proceder de forma adequada a um processo de IA. Por fim, as PES I e II permitiram consolidar na prática os conhecimentos teóricos que tinha.

É importante que se inicie este processo com um tempo dedicado à observação pois é possível “problematizar”, detetando incidentes críticos onde a prática educativa pode assentar. Esta observação foi participante pois também participava na vida do grupo, o que nos permite conhecer as rotinas dos grupos. A observação foi também sistemática na medida em que, por um lado, foi contínua ao longo da minha permanência nos terrenos e, por outro, tinha um suporte físico onde anotava as observações, o que a posteriori

permitia que desenvolvesse atividades adequadas não só aos grupos, mas a crianças específicas o que facilitava a realização da diferenciação pedagógica (Estrela, 1994). Este processo de observação foi, de igual modo, naturalista na medida em que foi observado o “comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana” como recorda Estrela (1994, p. 45). Este processo observacional foi também armado, na PES I, na medida em que me pude basear no PQA (High/Scope Educational Research Foundation, 2000). Este instrumento revelou-se bastante útil na medida em que nos alerta para diversos aspetos a considerar quando, numa fase inicial, estamos a observar e estamos inseridos num contexto novo, como era o caso da creche. Para a educação pré-escolar, não dispunha de nenhum documento orientador, baseando-me nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Como lembra Craveiro (2016) a diversidade de contextos de atuação do educador de infância mostra que o perfil de desempenho exigido a este profissional é variado, exigente e complexo, devido à diversidade de tutelas e contextos de atuação e, ainda, à especificidade das crianças com quem exerce a profissão. Por esta razão, a formação inicial e profissionalizante dos estudantes, futuros educadores, tem de constituir uma base que possibilite a preparação para as especificidades do perfil de desempenho do educador preparando simultaneamente para a diversidade de contextos de atuação. Nesse sentido, foi fundamental a multiplicidade de contextos em que pude intervir, contactando com diversos públicos. Estagiei em contextos mais rurais e em áreas totalmente urbanas, permitindo que ganhasse ferramentas que me permitisse ajustar-me aos diversos perfis. Embora este tempo de prática seja bastante reduzido, permite-nos compreender algumas das dinâmicas nos contextos, sustentando a nossa prática futura. No entanto, esta “bagagem”

que vamos ganhando poderia ser melhor sustentada caso pudéssemos permanecer mais tempo nos contextos. Durante o estágio na valência de pré-escolar foi possível observar a preparação da festa de Natal. Na valência de creche pude cooperar com a festa do Dia da Mãe, mas na festa de final de ano (que abrange mais processos como a escolha dos temas, a cooperação com as famílias, a organização das deslocções, etc.) já não pude observar nem cooperar, por exceder os limites temporais da PES I.

Embora esteja ciente de que ainda há muito trabalho pela frente, tentei sempre evidenciar uma postura ética e profissionalmente correta.

Tentei ao longo da minha prática promover aprendizagens fundamentadas no conhecimento específico e resultante da integração de diversos saberes; tentei fomentar o desenvolvimento da autonomia de cada uma das crianças, bem como salvaguardar o seu bem-estar. Promovi o desenvolvimento de atividades com base nas experiências-chave defendidas pelo modelo curricular HighScope (na creche) e nas OCEPE (na educação pré-escolar) e tentei diferenciar pedagogicamente as atividades com vista à aquisição de competências de todas as crianças, tentando intervir sempre que possível na ZDP. De igual forma, incentivei a participação na vida democrática das salas, encetando esforços para que todos participassem igualmente nas dinâmicas das salas. Avaliei sistematicamente o grupo, as crianças, as minhas atitudes e, até, as minhas convicções; participei colaborativamente nos projetos curriculares de ambas as salas de atividades; fomentei o desenvolvimento de atividades de efetiva cooperação entre as famílias e as instituições, como ficou anteriormente demonstrado. Com base no disposto no Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto, participei na organização do ambiente educativo, tendo no decurso das

práticas educativas supervisionadas reformulado o quadro de presenças da creche (vide apêndice B1.4), a identificação das áreas em ambos os contextos (vide apêndice B1.4), o quadro de regras de ambos os contextos, criei recursos pedagógicos de qualidade (vide apêndice B2.8), geri o tempo constantemente de forma flexível e diversificada propondo atividades diversificadas e tentando que fossem o mais estimulantes possível, tentei planificar de forma congruente e de acordo com o desenvolvimento evidenciado (vide apêndices A), estabeleci interações positivas com cada uma das crianças, em ambos os grupos, e também com os elementos da comunidade educativa; promovi o desenvolvimento global da criança (do ponto de vista social, emocional, afetivo e cognitivo), tentei promover a articulação curricular das diferentes áreas de conteúdo, numa perspetiva holística da educação. Considerando o meu desenvolvimento profissional creio ter sido devesas importante a experiência em creche, pois é uma valência com pouca expressão durante a Licenciatura em Educação Básica. Nas aulas teóricas, a creche não tinha (à altura) expressão e eram muito poucos os estágios em contexto de creche, os quais nunca integrei. Embora tenha alguma experiência profissional, esta também se confina à educação pré-escolar pelo que a creche constituía um verdadeiro desafio para mim. Para o desenvolvimento da minha prática pedagógica foram essenciais os conselhos e orientações que recebi quer das educadoras cooperantes como das supervisoras institucionais, nos seus diversos feedbacks. A supervisora institucional que me acompanhou no meu processo na creche aconselhou-me, entre outras coisas, a apostar na intervenção ao nível das interações com a comunidade, pelo que na PES II tentei encontrar estratégias de envolvimento da comunidade.

Por sua vez, a supervisora que me acompanhou durante a PES II elucidou-me como proceder quando uma criança foge do assunto que estamos a conversar. Não querendo magoá-la dar-lhe-ia certamente atenção, mas isso faria com que perdesse o restante grupo, o que não é de todo desejável. Esclareceu que, poderia sugerir à criança falarmos mais tarde sobre o assunto, redirecionando-a delicadamente para o tema abordado no momento. Isto ocorreu num momento de observação. Embora a situação tenha ocorrido com o meu par pedagógico, não saberia como agir se acontecesse comigo e foi-me, então, explicado a forma mais adequada de o fazer.

Com as educadoras cooperantes, aprendi sobretudo com base na observação. Foi muito importante a observação da ação da educadora cooperante que me acompanhou durante a PES I. Sendo o contexto totalmente desconhecido para mim, pude compreender como proceder nos diferentes momentos da rotina. Na PES II, foi interessante verificar a atenção que a educadora cooperante dava ao grupo, quando em momentos de diálogo problematizava os assuntos abordados formulando novas questões que impeliam as crianças a desenvolver diferentes estratégias para resolver os problemas apresentados. A PES II foi, também, uma grande descoberta no que concerne à gestão do grupo. Sendo um grupo heterogéneo do ponto de vista etário, foi necessário aprofundar a diferenciação pedagógica nas atividades. Todo o grupo desenvolvia as atividades propostas, embora de forma distinta. Por exemplo, nas atividades de recorte, os mais velhos usavam as tesouras enquanto os mais novos rasgavam o papel com as mãos.

De igual modo, as narrativas reflexivas solicitadas ao longo do Mestrado constituíram um importante momento de aprendizagem. O aprofundamento

teórico que permitiram desenvolver melhor a minha prática. As reflexões que considero mais importantes foram as que se referiam à relação criança- criança escrita durante a PES I, onde pude compreender melhor como agir na mediação de conflitos, por exemplo. A reflexão acerca dos momentos de transição e da sua dinamização, foi também muito importante, pois é um tema pouco desenvolvido. Habitualmente esta dinamização faz-se por meio de canções e pude perceber que existem outras formas de dinamizar estes momentos, como jogos. Igualmente importante e elucidativa foi a reflexão que fiz acerca da gestão e organização do grupo, uma vez que ambas a supervisoras me aconselharam a desenvolver este tópico. Ainda no âmbito das reflexões, sendo reflexões sobre a ação pude compreender quais as ações que se revelaram produtivas. Perante as ações que falharam, por meio da reflexão, pude delinear novos planos de ação para a minha prática futura. Estas produções escritas foram ainda muito importantes na medida em que me obrigavam a pesquisar sobre outras áreas do conhecimento, como a Psicologia, o que nos ajuda a perceber melhor como trabalhar com as crianças. Devendo também prestar mais atenção à estimulação que faço ao grupo de crianças, como também sugeriram as orientadoras cooperantes e que era algo que me passaria despercebido, caso não fosse alertada para tal: deverei aprender a desenvolver melhor a minha capacidade de estimular as crianças, desenvolvendo atividades progressivamente mais desafiantes.

Daqui chego a outro tópico importante da educação de infância: o empenhamento do adulto, uma vez que a postura do adulto é preponderante para o processo de aprendizagem vivenciada pela criança (Bertram & Pascal, 2006). Este empenhamento reflete-se em três fatores basilares: sensibilidade, estimulação e autonomia. No que concerne à sensibilidade, sempre mantive uma atitude respeitosa por cada criança, valorizando-a e valorizando as aquisições que vai evidenciando; sempre me mantive atenta às suas

necessidades, tentando ao mesmo tempo transmitir-lhe segurança e afeto. Também tentei fomentar o desenvolvimento da sua autonomia, permitindo que fizessem escolhas, permitindo-lhes vivenciar novas experiências e respeitando as suas ideias. No que concerne à estimulação, deverei aprimorar a minha capacidade de estimular as crianças, devendo para tal desenvolver atividades que se apresentem sempre como um desafio, e apresentando-as com todas as informações relevantes de forma clara. No âmbito da PES II, julgo ter sido muito relevante a oportunidade de acompanhar o grupo de crianças nas suas atividades fora da instituição educativa. Pude, durante a PES II acompanhar o grupo em atividades tão diversas como sejam as visitas à quinta da Fundação de Serralves, a ida à Estação Litoral da Aguda e, ainda, a ida ao coro infantil.

Após este percurso, creio que aprofundei significativamente os meus conhecimentos teóricos e práticos sobre a infância e sobre o que é ser educador de infância. Pois é muito mais do que as profissionais que vemos quando entramos num J.I. e vemos um adulto a dinamizar atividades com as crianças. O/A educador/a de infância deve ter sensibilidade para trabalhar com as crianças, devendo estar atenta aos interesses e necessidades que manifesta. Esta sensibilidade refletir-se-á, também, na diferenciação pedagógica que aplica nas atividades que desenvolve. Deve ter a capacidade de conceber constantemente novos e motivadores recursos, adequados ao grupo com quem está e ser capaz de fomentar, em todos os momentos da rotina diária, a autonomia das suas crianças. Deverá, ainda, ser capaz de gerir equitativamente o grupo de crianças. Quando desenvolve atividades em pequeno grupo, deverá providenciar atividades igualmente interessantes para o restante grupo. No que concerne à mediação de conflitos, o/a educador/a deverá ser capaz de proceder à resolução de conflitos com justiça. Em

crianças muito pequenas, que ainda não falam esta mediação poderá revelar-se algo difícil na medida em que formular, pelas crianças, o que aconteceu levantando hipóteses até perceber o que aconteceu (Hohmann & Weikart, 1997). A educadora de infância deverá ter a capacidade de estabelecer interações positivas com as crianças, ganhando a sua plena confiança.

Evidentemente, existem modelos pedagógicos com os quais me identifico mais do que com outros. O Movimento da Escola Moderna (MEM) é, talvez, aquele com o qual mais me identifico pela capacidade de liberdade que confere às crianças no seu processo de ensino-aprendizagem. De Reggio Emilia, interessa-me a forte expressão que as Artes Visuais assumem. Em Pedagogia-em-Participação, creio ser relevante a forte importância atribuída à metodologia de projeto, que também é fortemente estimulado no MEM e em Reggio Emilia. Da perspectiva de Elinor Goldschmied, creio ser muito importante o desenvolvimento do jogo heurístico ou do cesto dos tesouros, para a creche. No entanto, penso também ser expressiva a importância que atribui ao conforto dos adultos, o que por vezes é descorado. HighScope, por sua vez, é um modelo que nos alerta para diferentes aspetos a apreciar na educação de infância.

Pensando prospectivamente, desejo ser uma educadora próxima do seu grupo, “a pessoa-chave” (Goldschmied, 2002) que se apresenta como alguém em quem as crianças confiam e que querem seguir. Tal como em MEM, pretendo conferir toda a liberdade às crianças que vierem a integrar os grupos pelos quais estiver responsável. Todavia, estou ciente de que existe um caminho a percorrer e que poderei melhorar sempre a minha prática profissional.

Referências Bibliográficas

- Araújo, S. & Costa, H. (2010). *Pedagogia-em-participação em creche: concretizando o respeito pela competência da criança*. Cadernos de Educação de Infância. Lisboa: APEI.
- Beraza, M. (2015). Recursos didáticos para las Escuelas Infantiles. RELADEI. Vol. 4, nº1. Acedido a 14 de janeiro de 2018. Disponível http://redaberta.usc.es/reladei/documentos/volumenes/volumen4_n1_comp_letto.pdf.
- Bertram & Pascal. (2006). *The Baby Effective Early Learning Programme: Improving Quality in Early Childhood Settings for Children from Birth to Three Years*, Birmingham: Centre for Research in Early Childhood.
- Boiko, V. & Zimberlan, M. (2001). A perspectiva socio-construtivista na Psicologia e na Educação: O Brincar na Pré-Escola. *Psicologia em Estudo*. Vol.6. Maringá. Acedido a 07 de março de 2018. Disponível <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>.
- Chard, S. (n.d.). *The Project Approach*. Consultado a 28 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://projectapproach.org/>.
- Christensen, S. & Rosen, U. (2010). *O programa de combate a qualidade*. Resource Spring. 5-9.
- Coutinho, C. (2009). *Investigação-ação: Metodologia Preferencial das Práticas Educativas*. Acedido a 19 de dezembro de 2017. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF.
- Craveiro, C. (2016). *Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise*. *Revista Reladei*. nº 4.Vol.5. Disponível em: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/issue/view/371>, a 7 de maio de 2018.
- De Corte, E. (1990). *Les fondements de l'action didactique*. Bruxelas: Boeck université

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto: Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto: Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância.

Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. 3ª ed. Madrid: Ediciones Morata.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia: do berço à escola primária* (1.ª ed.). Lisboa, Portugal: Climepsi.

Filippini, T. (2016). O papel do pedagogo. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (v. 1), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 117-122). Porto Alegre: Penso.

High/Scope Educational Research Foundation (2000). *High/Scope Program Quality Assessment – Infant-toddler version*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.

HighScope Portugal. (2015). *O currículo*. Disponível em: <http://www.highscope-portugal.org/pt-pt/o-curriculum.asp> a 06 de maio de 2018.

Hohmann, M. & Weikart, D (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hoyuelos, A. (2012). *Loris Malaguzzi: sonhar a beleza do inesperado*. Infância Latinoamericana. nº4. Disponível em: <http://www2.rosasensat.org/files/latinoamericana4.pdf>, a 30 de abril de 2018.

Jackson, S., & Goldschmied, E. (2007). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Portalegre, São Paulo: Artmed editora, S.A.

Katz, L & Chard, S (1997). *A Abordagem do Projeto na Educação de Infância*. Tavares, C & Vale, Ana Isabel (trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Latorre, A. (2003). *La Investigación- Acción*. Barcelo: Graó.

Laevers, De Bruyckere, Silkens e Snoeck. (2005). *Well-Being and Involvement in Care – A process-oriented self-evaluation instrument for care settings*. Kind & Gezin and Research Centre for Experientel Education. Disponível em <https://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf>, a 30 de maio de 2018.

Lino, D. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Coleção infância . Porto. Porto Editora.

Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.) (4ªed), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.

Lockhart, S. (2011). *Active Learning for Infants and Toddlers*. ReSource Spring. 5-10.

Marcelo, C. (1992). *A formação de professores: centro de atenção e pedra de toque*. Lisboa.

Marques, L (2016). William Kilpatrick e o Método de Projeto. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 107.

Mlynarz, M. (2001). *Medos infantis*. Disponível em <http://www.alobebe.com.br/site/revista/reportagem.asp?texto=115>. Acedido a 10 de fevereiro de 2018.

Noffke, S., & Somekh, B. (2010). *Handbook of Educational Action Research* . London: Sage.

Oers, B. (n.d.). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Redescobrir Vigotsky*. Noesis. Nº 77. pp.15-16. APEI.

- Oliveira-Formosinho, J. , Andrade, F & Gâmbôa, R. (2009). Podiam chamar-se Lenços de Amor. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. O trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). Educação em Creche: Participação e Diversidade. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. (3ª ed). Porto: Porto Editora.
- Pascal, C. & Bertram, T. (1999). Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias-nove estudos de caso. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Paulo, I. (2009). Ouvir as Crianças antes de ensinar. Jornal Expresso. Disponível em: <http://expresso.sapo.pt/actualidade/ouvir-as-criancas-antes-de-ensinar=f549716#gs.CNuFqn8>, a 06 de maio de 2018.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens (4ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rubtsov, V. (n.d.). A prática da aprendizagem partilhada. Redescobrir Vigotsky. Noesis. Nº 77. p.13 . APEI.
- (s.n.). (2014). Manual de apoio à observação – observar e aprender. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Sá, E. (n.d.). Dez receitas para cozinhar os medos das crianças”. Disponível em <https://www.eduardosa.com/blog/queridos-pais/dez-receitas-para-cozinhar-os-medos-das-criancas/>, a 10 de fevereiro de 2018.

Sá, E. (s.d.). Os medos fazem bem às crianças... e aos pais!. Acedido a 14 de janeiro de 2018. Disponível em <https://www.eduardosa.com/blog/queridos-pais/para-que-%C3%A9-que-servem-os-medos/>.

Silva, I. L.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação de Infância. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.

Solé, I & Coll, C. (2002). Los Profesores y La Concepción Construtivista. El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.

Vasconcelos, T. (1997). Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa da Ana. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2000). Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal: o educador como gestor do currículo. Cadernos de Educação de Infância, nº 55, p. 38. Disponível em: http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_4_trab_curric_copart_turma/124_a_05_orientcurricul_tvasconcelos.pdf, a 06 de maio de 2018.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

MM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 2018