

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

João André Flores Rodrigues da Silva

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de
Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientado por

**Professora Doutora Maria Angelina Sanches
Professora Doutora Rosa Maria Novo**

Bragança 2017

As relações e interações que a criança estabelece com adultos e outras crianças e as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem formas de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento.

(Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 9)

Agradecimentos

Começo por agradecer a todas as crianças que se cruzaram no meu caminho e que contribuíram para que todo este percurso se tornasse especial, sem elas a felicidade alcançada nesta caminhada não seria possível. Agradeço também a quem me apoiou e ajudou neste percurso.

À minha Orientadora e Supervisora Professora Doutora Angelina Sanches pela disponibilidade, dedicação e partilha de saberes pedagógicos e científicos que foram e serão uma mais-valia para a minha vida.

À Professora Doutora Rosa Novo por toda a cientificidade, rigor e exigência que colocou neste projeto desde o seu início até à fase final.

À minha colega de estágio, Linda porque sem a sua força, as suas ideias, a sua amizade e apoio não teria chegado onde cheguei no decorrer deste estágio.

Ao corpo docente da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança por me ter ajudado a construir saberes mais sustentados.

Às educadoras participantes da creche e jardim de infância, Liliana e Alzira pela caminhada conjunta, as experiências e aprendizagens partilhadas.

Às auxiliares Bela e Ana por me terem sempre encorajado, por me terem ajudado e finalmente por toda a prestabilidade e companheirismo.

Aos meus pais Augusto e Teresa por todos os sacrifícios que fizeram para eu continuar esta caminhada, pela confiança que sempre depositaram em mim e pelo amor incondicional demonstrado sempre.

À minha avó Marianela por me ter acompanhado ao longo deste percurso e estar constantemente a dizer “eu acredito em ti”.

Aos meus padrinhos de queima São e Sá Pinto porque estiveram sempre ao meu lado com o seu apoio e paciência, e porque me ouviram sempre, dando-me bons conselhos.

À Mariana e ao André por serem as pessoas que fora do meu seio familiar melhor me conhecem e que me deram sempre o seu apoio, o seu carinho, mas acima de tudo a sua amizade.

Obrigado a todos.

Resumo

O presente relatório de estágio pretende dar a conhecer o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar. A ação investigativa que desenvolvemos no âmbito da prática educativa incidiu sobre os processos de interação, enveredando por um quadro teórico de matriz socioconstrutivista e por uma metodologia de natureza qualitativa.

Partindo das seguintes questões - Que tipo de interações predomina no contexto/sala em educação de infância? Que áreas de conteúdo são privilegiadas no contexto/sala em educação de infância? - procuramos: evidenciar as potencialidades do registo das interações das crianças enquanto “documentação” reflexiva da aprendizagem experiencial; identificar o tipo de interações estabelecidas em contexto de creche e de jardim de infância; e analisar as áreas de conteúdo mais desenvolvidas no âmbito da aprendizagem experiencial.

Em termos de estrutura, o relatório é composto por cinco pontos, abordando, no primeiro, os princípios teóricos em que se apoia o estudo e, no segundo, as opções metodológicas adotadas, relevando o recurso à observação participante como técnica principal de recolha de dados. Procedemos, no terceiro ponto, à caracterização dos contextos de intervenção pedagógica de creche e de jardim de infância e, no quarto ponto, à descrição, análise e interpretação das experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas nestes contextos. No quinto ponto, apresentamos um estudo exploratório sobre os processos de interação e, por último, algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido e resultados obtidos, relevando-se a necessidade de lhes atribuir melhor atenção, dada a importância que revestem no processo de aprendizagem das crianças.

Palavras-Chave: Educação pré-escolar, interação; desenvolvimento, participação.

Abstract

This internship report intends to show the work developed within the scope of the Supervised Teaching Practice, integrated in the Master in Pre-School Education. The research action developed within the framework of educational practice was focused on the processes of interaction. The theoretical framework follows the social constructivism theory and a qualitative methodology.

Starting from the following questions - What kind of interactions predominates in the context/class of childhood education? What content areas are privileged in the context / class of childhood education? -, we aim: to highlight the potential of the notes of children's interactions as "documentation" reflective of the experiential learning; to identify the type of interactions established in the context of nursery and kindergarten and; to analyze the content areas developed in the context of experiential learning.

In terms of structure the report is divided in five points. In the first point we address the theoretical principles on which the study is supported and in the second point are referred the methodological choices adopted pointing to the use of participant observation as a primary data collection technique. The third point refers to the characterization of pedagogical intervention contexts of nursery and kindergarten, and in the fourth point we describe, analyze and interpret the teaching-learning experiences developed in these contexts. In the fifth section, we present an exploratory study on the processes of interaction and, finally, some considerations on the work developed and results obtained, pointing to the need of having a better attention, assuming the importance that it have in the process of learning of children.

Keywords: Pre-school education, interaction; development, participation.

Índice Geral

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Introdução.....	1
1 Enquadramento Teórico.....	3
1.1 As interações em contexto de educação de infância.....	3
1.2 Perspetivas socioconstrutivistas: contributos para aprender através das interações...7	
1.2.1 Contributos de Jean Piaget.....	7
1.2.2. Contributos Lev Vygotsky	9
1.2.3. Contributos de Jerome Bruner.....	11
1.3 Abordagens pedagógicas para a educação de infância.....	13
1.3.1 Modelo High Scope	13
1.3.2 Modelo do Movimento da Escola Moderna	18
1.3.3 A perspetiva da associação criança: a pedagogia-em-participação	21
2. Metodologia de Investigação do Estudo.....	25
2.1 Questões de pesquisa	25
2.2 Objetivos da investigação	25
2.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	26
2.3.1 Observação participante	26
2.3.1.1 Registos fotográficos	27
2.3.1.2 Notas de Campo	27
2.4. Procedimentos de análise da informação.....	28
3 Caracterização dos contextos de intervenção pedagógica.....	29
3.1 A Creche	29
3.1.1 Caraterização do contexto educativo.....	29
3.1.2 Caraterização do grupo de crianças	30
3.1.3 Caraterização da sala de atividades	31
3.2 O Jardim de Infância.....	32
3.2.1 Caraterização do contexto educativo.....	32
3.2.2 Caraterização do grupo de crianças	33
3.2.3 Caraterização da sala de atividades	34
4. Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino-aprendizagem	37
4.1 Prática educativa em contexto de Creche	37
4.1.1 Experiência de aprendizagem “Explorando materiais”	38
4.1.2 Experiência de aprendizagem “Música e movimento”.....	42

4.2 Prática Educativa em Contexto Pré-Escolar.....	44
4.2.1 Experiência de ensino aprendizagem “ <i>O Cuquedo</i> ”.....	44
4.2.2 Experiência de ensino aprendizagem “ <i>O Vulcão</i> ”.....	50
4.2.3 Experiência de ensino aprendizagem “ <i>O Moncho e a Mancha</i> ”.....	56
5 Análise das interações pedagógicas	60
5.1 Contexto de Creche.....	61
5.2 Contexto de Jardim de Infância.....	63
5.3 Conclusões sobre o processo de análise das interações	65
Considerações finais.....	67
Referências bibliográficas.....	71

Índice de figuras

Figura 1 - “Roda da Aprendizagem” Pré-Escolar <i>High Scope</i>	15
Figura 2 - Planta e legenda da sala de atividade da Creche.....	32
Figura 3 - Planta e legenda da sala de atividade da educação Pré-Escolar	36
Figuras 4 e 5 - Crianças explorando o cone com argolas individualmente.....	38
Figuras 6 e 7 - Crianças explorando o cone com argolas em grupo.....	39
Figuras 8 e 9 - Crianças explorando os fantoches.....	40
Figuras 10 e 11 - Crianças explorando a lagarta e o pato.....	42
Figura 12 - Audição e visionamento das canções.....	43
Figuras 13 e 14 - Crianças tentando interagir com as imagens.....	43
Figura 15 - Prateleira com a história "O Cuquedo".....	44
Figura 16 - Leitura da história ilustrada em formato digital.....	45
Figuras 17 e 18 - Construção da figura do Cuquedo.....	49
Figuras 19 e 20 - Manipulação das cinzas de um vulcão.....	51
Figura 21 - Criança a mostrar os desenhos dos vulcões	52
Figuras 22 e 23 - Pintura da base do vulcão.....	53
Figura 24 - Criança a pintar o vulcão.....	54
Figuras 25 e 26 - Crianças a pintar a lava do vulcão.....	55
Figuras 27 e 28 - Registo gráfico da experiência do vulcão.....	56
Figura 29 - Criança a espalhar a tinta.....	58
Figuras 30 e 31 - Técnica do sopro.....	58

Índice de gráficos

Gráfico 1: Representação de cada interação em contexto de Creche.....	61
Gráfico 2. Representação das experiências de aprendizagem em contexto de Creche...	62
Gráfico 3. Representação dos tipos de grupos dominantes em contexto de Creche.....	62
Gráfico 4. Representação do tipo de interação estabelecida em contexto de Jardim de Infância.....	63
Gráfico 5. Representação das experiências de aprendizagem em contexto de Jardim de infância.....	64
Gráfico 6. Representação dos tipos de grupos dominantes em contexto de Jardim de Infância.....	64

Índice de quadros

Quadro 1. Idade e sexo das crianças do grupo de Jardim de Infância.....	34
---	----

Introdução

Considerando o importante papel que se reconhece à educação de infância como primeira etapa formativa no percurso de educação ao longo da vida (Lei n.º5/ 97 de 10 de fevereiro), e no papel que, nesse processo, as interações sociais assumem, procuramos ter em conta estas dimensões na prática de ensino supervisionada (PES), que desenvolvemos no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar, e que apresentamos neste relatório. A PES decorreu em duas instituições distintas, ambas situadas na zona urbana de Bragança, enquadrando-se a primeira na rede Privada de Solidariedade Social e a segunda na rede Pública do Ministério da Educação.

No decurso deste processo fomos observadores e intervenientes ativos, promovendo atividades acompanhadas de uma continuada pesquisa. Procuramos recolher informação que nos ajudasse a orientar o processo de ensino aprendizagem e a melhor responder e apoiar todas as crianças. A orientação da nossa ação pedagógica e dos processos de interação desenvolvidos com as crianças e, entre elas, enquadram-se numa perspetiva socioconstrutivista.

Considerando a importância de favorecer o desenvolvimento das crianças em ordem à sua inserção social, como seres autónomos (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, art.º 2º) e acreditando nas possibilidades de o melhorar, assumimos como principal preocupação a promoção de um ambiente educativo que estimulasse as crianças nesse sentido.

As motivações pessoais, para aprofundamento da reflexão sobre o tópico interações, surgiram no decurso das primeiras observações que realizamos em contexto de creche. Percebemos que era importante valorizar e prestar atenção aos processos de interação pedagógica, no sentido de ser assegurado às crianças um ambiente de aprendizagem facilitador do seu bem-estar e da sua progressão. Procuramos aprofundar conhecimentos neste campo, tendo em conta o papel que, como futuros educadores, nos cabe assumir nesse processo.

Em relação à estrutura, este relatório encontra-se organizado em cinco pontos. Começamos por apresentar o enquadramento teórico, abordando as interações pedagógicas, as perspetivas do desenvolvimento de aprendizagem de matriz socioconstrutivista, baseando-nos nos contributos teóricos de Piaget, Vygotsky, Bruner. Debruçamo-nos ainda sobre algumas abordagens pedagógicas para a educação de infância, incidindo nos modelos *High Scope*, Movimento da Escola Moderna e na

pedagogia-em-participação da Associação Criança, tendo em conta como neles são percebidos os processos de interação.

No segundo ponto do relatório descrevemos a metodologia de pesquisa, tendo em consideração as questões e os objetivos do estudo, os instrumentos e os procedimentos de recolha e de análise dos dados.

No terceiro ponto procedemos à caracterização dos contextos nos quais desenvolvemos a PES. Assim, incluímos a caracterização das instituições e dos grupos de crianças, a organização dos espaços da sala de atividades e a organização do tempo pedagógico/rotina diária dos respetivos contextos.

No quarto ponto descrevemos e analisamos um conjunto de experiências de ensino-aprendizagem que promovemos em contexto de creche e em contexto de jardim de infância, nas quais procuramos enveredar por uma pedagogia ativa e participativa. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013a) “os objetivos das pedagogias participativas são o envolvimento na experiência e na construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (p. 28).

No quinto ponto procedemos à apresentação e análise de dados recolhidos sobre os processos de interação estabelecidos pelas crianças no decurso da ação educativa.

Por último, apresentamos as considerações finais, relevando aspetos considerados pertinentes para encontrar resposta à questão de pesquisa e para repensar o papel do educador de infância, seguindo-se as referências bibliográficas.

1 Enquadramento Teórico

Neste ponto apresentamos os referenciais teóricos em que apoiamos a reflexão sobre a ação educativa que desenvolvemos. Começamos por aprofundar conhecimentos acerca dos processos de interação, procurando aceder a informação que nos ajude a melhor compreender como apoiar e orientar a (inter)ação com crianças da primeira infância (0 a 6 anos). Num segundo tópico, incidimos sobre as perspetivas teóricas de Piaget, Vygotsky e Bruner, autores que nos permitem obter conhecimentos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, e a importância que nesse processo assumem as interações. Por último, debruçamo-nos sobre os princípios orientadores de dois modelos pedagógicos para a educação de infância, nomeadamente o modelo *High Scope* e o modelo do Movimento da Escola Moderna, bem como da pedagogia-em-participação, atendendo a pressupostos que possam ajudar-nos a fundamentar e interpretar a prática educativa.

1.1 As interações em contexto de educação de infância

Os processos de interação experienciados pelas crianças em contexto de educação de infância têm, nas duas últimas décadas, sido motivo de preocupação e estudo, sendo reconhecidos como uma dimensão importante no desenvolvimento de práticas educativas de qualidade (Bertram, & Pascal, 2009). De acordo com Bertram e Pascal (2009) a qualidade é construída, “face a face, nas interações educacionais e nas relações interpessoais que se estabelecem entre os atores chave e o seu significado é progressivamente clarificado” (p. 11). Daí ser importante atender à forma como os processos interacionais se apresentam e são percebidos pelas crianças.

As crianças aprendem a conhecer, a ser e a viver juntos, envolvendo-se em atividades e situações em que possam (inter) agir, podendo estas incluir diferentes elementos e formas de organização. Como refere Lima (2014) é através das relações que as crianças vão aprendendo a atribuir valor a atitudes e comportamentos próprios, conhecendo modos de ser, estar e interagir. Ao estabelecer relações a criança “aprende a relacionar-se com os outros e com o mundo envolvente” (Lima, 2014, p. 22). Nesse processo é de ter em conta que a creche e o jardim de infância se apresentam, para além da família, como os primeiros contextos educativos em que as crianças tem oportunidades de interagir com adultos e pares, permitindo-lhes aprender a estabelecer

relações e a desenvolver competências sociais (Williams, Ontai, & Mastergeorge, 2007).

Segundo Wells (1999), de acordo com Folque (2014), a educação é um processo dialógico e, embora, as interações estejam relacionadas com as ações e os instrumentos que as crianças utilizam no contexto educativo, são também enquadradas pelo meio social e institucional em que se integram. Nesta linha, para que as crianças possam experienciar processos de (inter) ação positivos merece atender-se a várias dimensões, entre as quais a organização do ambiente educativo, as características dos diferentes intervenientes e contextos e de relação que entre eles se estabelece.

Os bebés tornam-se, desde muito cedo, capazes de interagir, fazendo-o através de sorrisos, gestos e vocalizações ou choro. Muitas dessas interações passam por brincadeiras que, com eles, se vão estabelecendo, devendo valorizá-las em termos da sua aprendizagem e desenvolvimento. Ao envolver-se em interações lúdicas a criança poderá aprender a lidar de forma eficaz com as situações vivenciadas no quotidiano, construir e reconstruir simbolicamente a realidade, recriar o que vive, observar, aprender, compreender e construir conhecimentos. Como refere Monteiro (2012, retomando o pensamento de Hay, Caplan, & Nash, 2009), as interações com pares têm início nas primeiras semanas de vida, uma vez que é possível observar os bebés a interagirem uns com os outros, apercebendo-se da sua existência e respondendo-lhes através do choro. Ainda neste estudo o autor refere que os bebés começam a comunicar, partilhar e a participar em conflitos com os pares no final do seu primeiro ano de vida, formando assim os seus primeiros amigos.

Brownell, Ramani e Zerwas (2006) observam que as crianças de um ano começam a participar em atividades coordenadas podendo realizar ações semelhantes e ao mesmo tempo com outra criança, embora independentes, em direção a um objetivo comum, sendo no decorrer do segundo ano de vida que se tornam capazes de participar em atividades cooperativas. É de considerar a relação de interdependência que existe numa interação, pois cada interveniente influencia e depende do outro. Essa interdependência, como sabemos, pode variar em termos da qualidade e ser influenciada por fatores de natureza diversa.

Nesta linha de pensamento, a ideia de interação presente neste trabalho sustenta-se no princípio de que, como afirmam Hohmann e Weikart (2011), “as crianças e os adultos são activos e interactivos” (p. 51) e que a aprendizagem se situa na interação social, pelo que deve ser promovida. Para promover interações positivas é importante

que o educador compreenda o valor formativo das mesmas, quer as estabelecidas entre adultos e crianças, quer entre as crianças, e que crie oportunidades para que estas sejam de qualidade.

Segundo Folque (2012) “os resultados da investigação mostraram o papel crucial dos diálogos interactivos de adultos e crianças na promoção da aprendizagem das crianças pequenas”¹. Através da interação “os educadores modelizam as formas de pensar e de aprender as crianças e transmitem ao aprendente as suas perspetivas e expectativas (...) e as crianças e educadores ao pensarem em conjunto, também negociam significados” (Folque, 2012, p. 89).

A interação estabelecida pelo adulto com as crianças, a sua relação pedagógica, é fulcral e decisiva para uma prática educativa de qualidade. O estilo de interação do adulto é fundamental, uma vez que este, como afirma Oliveira-Formosinho (2001), “se faz sentir quer junto das crianças, a vários níveis de aprendizagem e desenvolvimento (linguagem, desenvolvimento intelectual, competência social, capacidade de resolução colaborativa e problemas), quer no ambiente educativo que o professor cria (o ambiente social de aprendizagem)” (p. 91).

É de considerar que é papel do educador promover a participação, a cooperação e a cidadania democrática, incentivando e criando oportunidades para as crianças se expressarem e para serem autónomas e responsáveis. Para além de criar oportunidades desafiantes para as crianças também deverá cooperar, ajudar e apoiar as crianças nas suas ações, ajudando-as a aprofundar e a expandir as suas ideias (Lima, 2014, p. 24).

Em qualquer interação é importante ter em conta a forma como decorre e os sentimentos que gera, devendo esta pautar-se por princípios de respeito mútuo. Assim, é importante que o educador promova esses valores nas crianças, defendendo Oliveira-Formosinho (2005) que, “em contextos adequados, é útil que os adultos alertem as crianças para os seus sentimentos e interesses dos outros”(p. 36).

As relações em que as crianças, desde cedo, se envolvem, tanto com pares como com adultos, vão refletir-se na forma como lidarão com os outros no futuro. Desta forma, o educador tem um papel fundamental neste campo, devendo promover as relações entre crianças, adotando uma posição de observador e percebendo quais as preferências de cada criança relativamente às outras, e dando oportunidade para que se relacionem com frequência. De acordo com Post e Hohmann (2011) ao promoverem

¹ A autora retoma aqui vários estudos que incidem sobre esta problemática.

estas relações sociais, os educadores “podem ajudar as crianças a formarem relações positivas entre pares e a verem-se a si próprias e aos outros como membros de uma comunidade” (p. 258).

Nesta linha de pensamento, Araújo (2013) alerta que a interação com adultos de confiança proporciona “o combustível emocional que os bebês e as crianças mais pequenas necessitam para formar um sentido de si próprias e para compreenderem o mundo” (p. 46).

É reconhecido na literatura como sendo de extrema relevância para o desenvolvimento das crianças a relação entre o adulto e a criança (Cadima, Leal, & Peixoto, 2012). Desta forma, os educadores devem promover interações calorosas, apoiantes e desafiantes, essenciais ao desenvolvimento de cada criança (*idem*). Importa considerar que o educador é “o mediador entre conhecimento e o saber da criança, um organizador do tempo e das atividades propostas em sala. É a partir dessa mediação que a criança passa por seu processo de construção do conhecimento” (Matos, 2013, p. 140).

Por conseguinte, a interação estabelecida pelo educador com a criança merece uma cuidada atenção, requerendo-se o desenvolvimento de estilos interativos promotores da participação, afirmação e autonomia das crianças. Estes, como defendem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), são fulcrais para a promoção “do exercício da agência da criança” (p. 113).

O educador tem ainda a importante função de assegurar o bem-estar emocional das crianças. Portugal e Laevers (2010) definem bem-estar emocional como “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível ao que a rodeia” (p. 20). Como refere Laevers (2003, citado por Portugal, & Laevers, 2010) “quando queremos saber como cada criança está num contexto, primeiro temos que explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança”, pois, “tudo isso indica o seu bem-estar emocional” (p. 20)

Segundo Hohmann e Weikart (2011) “o apoio constante e atento de adultos é decisivo ao florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (p. 65). Por sua vez, Spodek e Saracho (1998) referem que:

É extremamente importante para as crianças desenvolverem interações sociais positivas nos seus primeiros anos de vida, pois dependendo das formas de relações que elas desenvolverem durante este período vai afetar seu desempenho acadêmico posterior, os seus sentimentos sobre si mesmas, as suas atitudes com relação aos outros e os padrões.

Assim, é importante que, em contexto de creche, as crianças possam interagir com outras crianças na presença de adultos, apoiando-as nesse processo. As oportunidades de interação com pares em contexto pré-escolar são também fundamentais. Quando as crianças estão a brincar e outra se aproxima, perguntando-lhe se pode entrar na brincadeira ou quando têm oportunidades de escolher pares para brincar, as relações vão-se construindo e, desta forma, vão usufruindo de oportunidade de se desenvolverem a nível social.

Em sínteses, corroboramos a ideia de Figueira (1998), quando o autor defende que “a presença do adulto deve ser calorosa mas discreta, assegurando uma atitude comunicante e participante, sem intervir mais do que o necessário” (p. 69). Entendemos, ainda, sublinhar que, como refere Singer (2002), as crianças necessitam de educadores interessados, preocupados, atentos e disponíveis, respeitando e valorizando as crianças e criando oportunidades para se envolverem em interações com os seus pares.

1.2 Perspetivas socioconstrutivistas: contributos para aprender através das interações

1.2.1 Contributos de Jean Piaget

Uma ideia central na teoria de Piaget refere-se, de acordo com Vieira e Lino (2007), é a de ter enveredado por uma perspetiva construtivista do conhecimento, defendendo que o conhecimento e a aprendizagem resultam de “uma construção ativa do sujeito em interação com o ambiente físico que o rodeia” (p. 214). Pode, por isso, entender-se a ênfase colocada pelo autor na ação da pessoa, enquanto aprendente, que não se limita a receber passivamente informação que provém do ambiente, mas que a seleciona e a interpreta ativamente, de acordo com as estruturas evolutivas de que dispõe num dado momento. Este parece-nos ser um pressuposto importante a ter em conta pelo educador na organização e na interpretação das (inter)ações em que as crianças se envolvem e das oportunidades criadas para que sintam desafiadas a agir e a progredir. Ao acentuar a ação como meio de aprendizagem deixa perceber a

importância de as crianças poderem beneficiar de práticas em que possam explorar e descobrir.

Outra ideia central na obra de Piaget refere-se à preocupação com a autonomia da criança, abordando-a do ponto de vista do desenvolvimento do juízo moral e considerando “tanto o papel ativo da criança na forma de construção de formas mais complexas de pensamento e de conduta moral quanto a interação social nessa construção” (Vieira, & Lino, 2007, p. 200).

O pensamento e a ação moral da criança são caracterizados pelo autor (*idem*) segundo dois tipos de relacionamentos que denominou de heteronomia moral e de autonomia moral. O primeiro abrange a faixa etária das crianças que frequentam a creche e a educação pré-escolar, na qual o pensamento da criança é caracterizado pela “incapacidade de sair do seu ponto de vista e adotar o ponto de vista do outro” e a obrigação de cumprir regras e normas é percebida como “elemento de respeito unilateral, de autoridade, frequentemente associado ao adulto” (Vieira, & Lino, 2007, pp. 201-202). Por outro lado, para as crianças desta faixa etária, a gravidade dos atos de transgressão é definida em função das suas consequências físicas e materiais, decorrente do realismo moral que caracteriza o seu modo de pensar. Segundo Piaget, “a base do realismo moral reside no controle e na coerção do adulto, ou seja, na inerente desigualdade de posições que caracterizam as relações entre o adulto e a criança” (Vieira, & Lino, 2007, pp. 202-203).

Para Piaget, ainda de acordo com Vieira e Lino (*idem*) “apenas a cooperação entre iguais pode operar uma transformação da conduta e do raciocínio da criança” (p. 202). Apesar de privilegiar a interação com pares, tal não significa a demissão do adulto, bem pelo contrário, pois, à medida que este pratica a reciprocidade com a criança, com ações e não apenas com palavras, exerce sobre ela uma enorme influência. É de considerar que, como afirma Katz (2006), “quanto mais novas são as crianças, mais aprendem em interação e quando têm um papel ativo, em vez de um papel passivo, recetivo e reativo” (p. 18). É ainda de ter em conta que a construção da identidade da criança desenvolve-se a partir das interações que lhe é possível estabelecer. Como defende Lewis (1986, citado por Hohmann, & Weikart, 2011):

Por intermédio do estabelecimento de interações recíprocas e reactivas concomitantes com a definição de identidade própria (self), as crianças tornam-

se capazes de estabelecer relações que lhes proporcionam uma base securizante com a qual podem explorar o seu ambiente” (p. 65).

É, por isso, importante que as crianças se envolvam em interações que favoreçam o desenvolvimento de confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança, sendo esse processo facilitado quando usufruem de contextos de aprendizagem que apoiem o desenvolvimento de relações sociais positivas.

É ainda de considerar que, como afirma Novo (2009), o modo como a criança se envolve nas experiências propostas e a forma como participa, irão influenciar a sua perspectiva em relação a ela própria e em relação à “maneira como interage com as pessoas em diferentes situações” (p. 64). Importa, por isso, promover a criação de um ambiente interacional positivo nos contextos de educação de infância, preocupação que esteve presente na nossa intervenção educativa.

1.2.2 Contributos Lev Vygotsky

A perspectiva sócio histórica de Vygotsky dá grande importância ao processo de interação na construção do conhecimento e tem como principal objetivo “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo” (Lucci, 2006, p. 37).

O desenvolvimento da criança, para Vygotsky, só faz sentido quando se tem em conta a influência do meio social que a rodeia, para além da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto. Nesta perspectiva, o autor considera o desenvolvimento e a aprendizagem como dois processos interdependentes, em que a aprendizagem pode gerar desenvolvimento e vice-versa. E, nesta linha, que define a aprendizagem “como sendo um processo social complexo, culturalmente organizado, especificamente humano e necessário ao processo de desenvolvimento” (Vala, 2013, p. 37).

O desenvolvimento da criança está, no entender de Vygotsky, intimamente relacionado com a sociedade em que se encontra inserida (Pimentel, 2007). Desde que nasce a criança interage com o meio envolvente e com as pessoas que lhe são próximas, possuindo estas determinados hábitos que lhe vão transmitir através da interação que com ela desenvolvem.

Assim, e estando o ser humano em constante processo de aprendizagem é de ter em conta que esta não ocorre de forma isolada. São vários os fatores, tanto biológicos,

quanto sociais ou históricos que influenciam a formação da pessoa, mas que isoladamente não determinam a sua constituição. Como afirma Vygotsky (2001) "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento" (p. 63).

A criança, inicialmente, desenvolve capacidades e conhecimentos por meio da interação com um par mais experiente, seja ele outra criança ou adulto, potencializando ações imitativas, das quais se vai apropriando e, desta forma, favorecendo e participando no seu desenvolvimento. Para explicar esse processo Vygotsky (1998) recorreu ao conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZPD), definindo-a como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes (p. 97).

O adulto deve encorajar as crianças a procurarem e a pedirem ajuda umas às outras na resolução de problemas e a construírem relações de confiança, no sentido de criarem uma relação de apoio umas com as outras. Esta confiança nos outros e, em si própria proporciona à criança uma base positiva para a vida futura, permitindo-lhe enfrentar obstáculos com que pode depara-se ao longo da vida.

Vygotsky (1991) valoriza ainda "as ferramentas culturais (por exemplo, lápis, computador, martelo...) e os símbolos (por exemplo, linguagem, aritmética, o jogo simbólico, os sistemas de leitura e escrita...)"(p. 62) que medeiam a interação, tendo efeitos sobre a mente dos utilizadores e sobre o contexto.

É de considerar o importante contributo da teoria de Vygotsky para pensar e orientar a ação educativa com as crianças valorizando meios diversos de interação, no sentido de uma construção colaborativa de saberes. Assim, é de relevar o papel que ao cabe ao educador assumir, enquanto mediador e facilitador de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nesta linha, pode ainda favorecer, de forma intencional, as interações entre pares, para o que importa levar em consideração a organização e constituição de grupos, recorrendo a atividades em grandes pequenos grupos.

O jogo surge valorizado na teoria de Vygotsky como um importante meio de apropriação cultural e de intervenção na zona de desenvolvimento proximal das crianças (ZPD), defendendo que através dele "a criança é capaz de agir e pensar de maneira mais competente do que demonstra em outras atividades" (Pimentel, 2007, p. 226). O autor

defende que “o jogo favorece a criação de ZDP, porque nele ‘a criança sempre se comporta além do comportamento habitual à sua idade, além do seu comportamento diário, (...) é como se ela fosse maior do que é na realidade” (Pimentel, 2007, p. 226). A valorização do jogo como meio de aprendizagem das crianças é justificada pelo autor, quando afirma reconhecer que este “tem por objetivo exercitar e desenvolver ‘todas as forças reais e embrionárias que nele existem” (Pimentel, 2007, p. 228).

Nesta linha, torna-se importante que as crianças beneficiem de oportunidades de brincar e de brincar em conjunto, partilhando experiências e saberes.

1.2.3 Contributos de Jerome Bruner

Bruner atribui uma grande relevância à experiência e à cultura, e no que se refere à educação salienta que a aprendizagem não é um ato passivo, nem tão-somente um ato individual (Mesquita-Pires, 2013).

O adulto na ótica de Bruner é encarado como um alicerce no desenvolvimento da criança e valoriza a intencionalidade da criança como ponto de partida e o suporte do adulto para o seu desenvolvimento (Lima, 2014). Todavia, o apoio que o educador dá à criança não deve ser substituí-la na construção de significados, devendo ser ela própria fazê-lo. No entender de Bruner (2000) o educador assume o papel de andaime, proporcionando “por meio do discurso da colaboração e da negociação” a ajuda que a criança necessita para construir significados (p. 86).

O autor anteriormente referido entende a criança como agente ativo no que respeita ao seu processo de aprendizagem, uma vez que, como refere Teixeira (2011),

é através da experimentação e da interação com os materiais, pessoas e da vivência e envolvimento em experiências diversificadas que as pessoas aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e ao mundo que as rodeia, bem como a cultura onde estão inseridas (p. 22).

Tal significa, que Bruner defende que a aprendizagem implica um processo ativo por parte da criança na construção do seu conhecimento e que tal se torna possível através de três modos de representação da realidade: ativa, simbólica e icónica. Para o autor, é sobretudo através da interação com os outros que as crianças se familiarizam e apropriam da cultura e aprendem a conhecer o mundo. Para Bruner (2000) um importante papel da educação é o de ajudar as crianças a construir “consciência de Si”, o que implica, necessariamente, “o reconhecimento do outro como um Si mesmo” (p. 59).

Corroborando a ideia de Bruner (1998) a aprendizagem é um processo pessoal ativo de descoberta e, neste sentido, o pensamento e o raciocínio tornam-se mais sofisticados ao longo do tempo. Como defende o autor “aprender não deve conduzir-nos apenas a um determinado sítio, deve permitir-nos continuar mais tarde esse caminho com maior facilidade (p. 39).

Bruner defende uma teoria de aprendizagem pela descoberta, sublinhando que o ato de aprender para além do prazer que proporciona deve ser útil para o presente e para o futuro (Kishimoto, 2007). Para o autor, como também refere Kishimoto, “aprender só tem significado, quando se constrói, o que implica descobrir”, sendo de considerar que “aprender, descobrir e construir fazem parte do mesmo processo” (p. 256). Neste âmbito, o autor sublinha que a única característica própria do ser humano é a capacidade de refletir sobre si próprio, isto é, a metacognição, a qual tem a ver com a descoberta (*idem*).

Um das grandes contribuições da teoria de Bruner para a educação de infância prende-se com a valorização da narrativa para dar sentido ao mundo e às experiências realizadas pelas crianças. No entender do autor, de acordo com Pimentel (2007), nesta etapa educativa “a narrativa está presente na conversação, no contar e recontar histórias, na expressão gestual plástica, na brincadeira e nas ações que resultam da integração das várias linguagens” (p. 258). Valoriza, ainda o jogo interativo com a criança como meio de aprendizagem, alertando para a importância de prestar atenção à sequência de passos adotados pelas crianças, quando ainda bebés, brincam com objetos, como no jogo de esconde-esconde, prestando-lhe atenção para pegá-los ou quando com elas se vê um livro. Como refere Kishimoto (2007), “nesse processo está implícito o prazer da interação” (p. 259).

O autor, tendo como referente à simbologia da escada enquanto andaime, acentua que “propor degraus no contexto da interação social significa deixar a criança fazer tarefas sozinha, aprender a desenvolver-se (...), mas ao mesmo tempo auxiliar a aprendizagem da criança na busca de soluções para problemas que lhe interessam” (Kishimoto, 2007, p. 259). A linguagem é outro instrumento considerado essencial por Bruner para a constituição das relações sociais. Esta constitui um importante mediador para ajudar as crianças a aprenderem e se desenvolverem. Todavia, é de considerar que, como afirma Folque (2014)²:

² A autora retoma aqui o pensamento de autores como: Tizard e Hughes, 1984; Siraj-Blatchford *et al.* 2002; Mead, 2000; Siraj-Blatchford, 1999.

Com frequência, os educadores de infância parecem não ter consciência da importância dos diálogos interactivos com as crianças para alargar a sua aprendizagem e, por isso, não usam muito o diálogo para ‘colocar andaimes’ ao pensamento da criança (...). Têm, pelo contrário, tendência a disponibilizar diferentes materiais e equipamentos para as crianças explorarem e, a partir dessa exploração, desenvolvem o seu pensamento” (p. 91).

Trata-se, portanto, de aspetos que nos devem merecer atenção, no sentido de contribuir para a construção de diálogos interativos facilitadores da progressão das crianças.

1.3 Abordagens pedagógicas para a educação de infância

No sentido de melhor compreendermos os modelos pedagógicos que nos propomos desenvolver neste ponto, importa que reflitamos sobre como entendê-los. Assim, retomamos a perspetiva apresentada por Formosinho (2013), afirmando o autor que “os modelos pedagógicos configuram um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar os fundamentos e a ação, a teoria e a prática” (p. 16).

O autor acrescenta dizendo, retomando a opinião de Oliveira-Formosinho (2007) que estes culminam num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada. Numa perspetiva mais restrita, podem entender-se apresentando orientações no que se refere à prática educacional, constituindo um importante suporte para orientá-la. Isto porque tornam explícitos os fundamentos da ação diária, bem como a ética subjacente a esse processo.

Assim, debruçamo-nos sobre dois modelos pedagógicos que têm vindo a ser a valorizados como podendo contribuir para construção práticas educativas de qualidade, o *High Scope* e o Movimento da Escola Moderna e, também, a pedagogia-em-participação da Associação Criança.

1.3.1 Modelo *High Scope*

Desde a década de 1960 que este modelo tem vindo a ser desenvolvido em contextos de jardim de infância, passando, na década de 1990, a ser também adaptado à creche. Foi então preciso considerar as características das crianças mais novas, no sentido de responder às suas necessidades. Assim, assentando no princípio de promover uma aprendizagem ativa, entende-se de acordo com Post e Hohmann (2011), que a construção desse tipo de ambiente aprendizagem numa creche, pressupõe:

Ter em conta todas as suas necessidades - necessidades sociais e emocionais de segurança e companhia; necessidades físicas de nutrição, cuidados corporais, descanso, movimento e proteção; necessidades cognitivas de oportunidade de fazerem escolhas, explorarem materiais interessantes e experimentarem uma diversidade de desafios; e necessidades sociolinguísticas de comunicarem os seus desejos e descobertas a interlocutores adultos e crianças” (p. 22).

Todavia, quer em relação à ação pedagógica em creche quer em jardim de infância a preocupação central incide na criação de uma ambiente educativo que atenda à faixa etária do grupo e que favoreça a aprendizagem pela ação, visando que, através da ação sobre os objetos e da interação com pessoas, ideias e acontecimentos, as crianças possam construir novos entendimentos (Hohmann, & Weikart, 2011). Este modelo dá ainda ênfase à ação do adulto e à reflexão sobre a sua atuação, no sentido de apoiar o desenvolvimento de projetos e atividades, propostos pelas crianças ou pelos adultos.

O desenvolvimento do modelo *High Scope* pode entender-se, de acordo com Oliveira Formosinho (2013), como integrando quatro fases, acentuando cada uma dimensões diferentes e que passamos a descrever, no sentido de melhor compreender a dinâmica do mesmo.

Primeira fase - Educação compensatória: O Modelo surgiu com o Perry Project, situado no contexto do Movimento de Educação Compensatória e de preocupações com a igualdade de oportunidades educacionais, chamando à atenção para a necessidade de criar situações que a promovam. Os pressupostos centrais desse projeto eram: a aprendizagem faz-se através da ação da criança e não por repetição e memorização e, o currículo, dirige-se ao seu desenvolvimento intelectual para apoiar a sua realização escolar futura.

Segunda fase - Tarefas piagetianas/tarefas de aceleração: A inspiração de Piaget é, de acordo com Oliveira-Formosinho (2013), “de forma um tanto rígida e o programa organiza-se à volta da preparação de tarefas que permitam ‘acelerar’ o desenvolvimento da criança (p. 74). A abertura à prática e os contributos de Sara Smilansky na estruturação da rotina diária permitiram que os autores do programa pudessem ouvir as críticas que lhe eram dirigidas, bem como fazer as próprias autocriticas.

Terceira fase - As experiências-chave: da aceleração à construção. As características nesta terceira fase referem-se à organização da atividade educacional em

torno de “experiências-chave” e à reconceptualização do papel do adulto. Nesta etapa, o papel do adulto é o de gerar oportunidades de forma a permitir à criança iniciar experiências e o de fazer propostas de atividades para desenvolver experiências de aprendizagem. Passa-se assim a reconhecer a importância de a criança ter contacto com uma realidade educacional estimulante, na qual se acredita que é ela que constrói o conhecimento, tendo o adulto um papel menos diretivo e mais de apoio e suporte.

Quarta fase – A criança motor da aprendizagem no diálogo: Acentua-se a redução do papel diretivo do adulto e a concepção de formas que permitam à criança maior ação, maior iniciativa e maior tomada de decisão. O educador é ativo, inicia e toma decisões, sendo que a sua atividade não pode ser intrusiva em relação à atividade da criança. O educador prepara o espaço, materiais, experiências para que a criança possa ter uma atividade iniciada por si própria e, a partir daí, o seu papel é de observar, apoiar e analisar a observação tomando decisões sobre novas propostas educacionais.

Este modelo centra-se na aprendizagem pela ação, como mostra a figura 1, a qual valoriza o contributo da criança e do adulto, pois exige a conjugação da iniciativa de ambos, intencionalizando as atividades educativas e tendo como o horizonte educacional o desenvolvimento de “experiências-chave” (Hohmann, & Weikart, 2011).

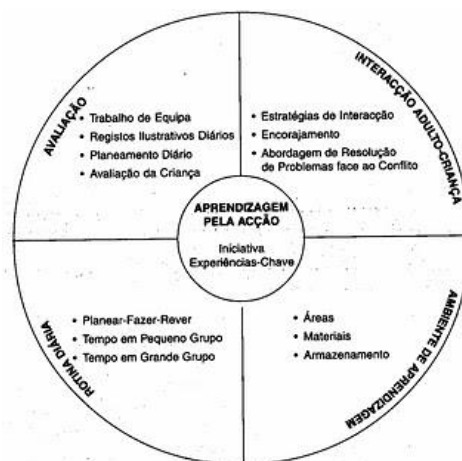


Figura 1 - A “Roda da Aprendizagem” Pré-Escolar *High Scope* (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 6)

O modelo pedagógico *High Scope* é caracterizado por atender a dimensões, que são: a aprendizagem pela ação; a interação adulto-criança; o ambiente físico; a rotina diária e avaliação.

A aprendizagem pela ação é definida como a aprendizagem em que a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, chega à

compreensão do mundo. O conceito de aprendizagem ativa é o “coração” conceptual do modelo *High Scope* que se apoia em quatro pilares: a interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem, a rotina e a avaliação.

A interação adulto-criança pressupõe que o adulto deve ser um apoiante durante conversas e brincadeiras, ouvir a criança e encorajá-la a resolver os problemas com que se defronta. O papel do adulto é o de desafiar a criança no seu próprio pensamento cognitivo. Deve promover estratégias de interação positiva, tendo em conta as riquezas e talentos das crianças, estabelecendo relações positivas entre elas, dando-lhes o apoio necessário no que diz respeito à resolução de conflitos sociais.

O ambiente de aprendizagem tem impacto no comportamento das crianças, entendendo-se não só o ambiente como o espaço utilizado, mas também os materiais nele inseridos. Na criação deste ambiente o adulto tem um papel imprescindível, visto que “os adultos organizam e dividem o espaço de brincadeira em áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças” (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 7). É também importante que exista uma grande variedade de materiais e que estejam ao alcance da criança, para que estas possam agarrar, explorar e brincar, ao seu ritmo. A organização do espaço da sala e dos materiais, encontram-se devidamente identificados, visíveis e acessíveis às crianças, criando “uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas à criança” (Oliveira-Formosinho, & Andrade, 2011, p. 12). Também é importante ter-se bem presente que, “a sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixada do início do seu ano letivo até ao seu término” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 84). Deste modo, o adulto deverá conhecer bem as crianças com quem trabalha, os seus gostos, os seus interesses e as suas necessidades e para isso, é importante que o adulto e a criança interajam assiduamente.

Hohmann e Post (2011) alertam também para a importância da organização do ambiente de aprendizagem, referindo que, para que as crianças possam aprender e desenvolver-se, é necessário criar um “ambiente emocionalmente rico, ou seja, que apoie a confiança” (p. 31).

A rotina diária permite que as crianças saibam o que irá acontecer, posteriormente, dando-lhes conforto e confiança ao longo do dia. Essa rotina inclui o processo planear-fazer-rever, permitindo às crianças que apresentem as suas intenções sobre o que querem fazer e os adultos ajudam a concretizá-las, colocando-lhe perguntas apropriadas, tais como “O que é que gostavas de fazer?” (Hohmann, & Weikart, 2011,

p. 8). Assim, as crianças planeiam aquilo que querem por em prática de forma autônoma, sendo que o adulto tem o papel de as encorajar a rever as suas experiências. Contudo, este processo não é rígido, tendo as crianças liberdade para escolher o que pretendem realizar em cada período de atividade (Cardoso, 2012). Na rotina diária implementada neste modelo curricular, as crianças têm oportunidade de trabalharem em pequeno ou em grande grupo. Hohmann e Weikart (2011) sublinham a importância do trabalho em pequeno grupo, dizendo que “encoraja as crianças a explorar e a experimentar novos materiais ou familiares que os adultos selecionaram com base nas suas observações diárias dos interesses das crianças” (p. 8). A rotina diária em *High Scope* é constante e estável, pelo que, como refere Oliveira-Formosinho (2013), “a criança sabe o que a espera, conhece o que antecedeu bem, como conhece o tempo de rotina diária que está no momento” (p. 87). A criança ao ter conhecimento do que a espera não fica tão ansiosa e não se preocupa com o que tem de fazer, pois sabe que terá oportunidade de fazer noutra momento.

A avaliação exige um conjunto de tarefas e envolve o trabalho em equipa. Os adultos responsáveis e membros da equipa reúnem informação, fazendo o registo diário da observação de cada criança e reúnem-se para partilhá-la e discuti-la, permitindo realizar a avaliação de cada uma em particular. Segundo Hohmann e Weikart (2011), “avaliar, na abordagem High/Scope, significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança (p. 9).

Assim, segundo este modelo as atividades devem ser planeadas com cuidado, ser coerentes e consistentes e organizadas por forma a proporcionar momentos de trabalho individual, em pequeno grupo e em grande grupo. São necessários também momentos em que o adulto detém a maioria do controlo sobre as atividades e momentos em que a criança detém a maioria do controlo, tendo sempre em conta o desenvolvimento das crianças.

O modelo curricular *High Scope* oferece um conjunto de ideias e práticas sustentadas no desenvolvimento da criança, ao valorizar a ação no seu processo de aprendizagem (Hohmann, & Weikart, 2011). Alerta para importância de haver equilíbrio entre a iniciativa do adulto e a iniciativa da criança e que as crianças aprendem através da interação e exploração do mundo que as rodeia. No entender de Mesquita-Pires (2013, retomando a ideia de Lockhart, 2011):

é um modelo que se sustenta na ideia de que as crianças são aprendizes ativos desde o nascimento e que estão intrinsecamente motivados para explorar o mundo à sua volta, investigando as características e possibilidades materiais, interagindo com as pessoas que os rodeiam e conquistando a aprendizagem nesse processo (p. 61).

As aprendizagens são desenvolvidas através das experiências-chave (Hohmann, & Post, 2011; Hohmann, & Weikart, 2011), entendendo que estas:

representam aquilo que os bebés e crianças mais novas descobrem nas suas aventuras diárias (...) , ou seja, à medida que exploram e brincam ganham o sentido de si próprias (...), estabelecem relações sociais significativas (...), envolvem-se em representações criativas (...), descobrem como o movimento serve os seus objectivos (...), criam sistemas de comunicação e linguagem (...), exploram objectos (...), (...) constroem os primeiros conceitos de quantidade e número (...), espaço (...) e tempo (Hohmann, & Post, 2012, p. 12).

Neste modelo valoriza-se a cooperação entre adultos e crianças, sublinhando Hohmann e Weikart (2011) que “o adulto, relaciona-se com a criança como se de um companheiro se tratasse” (p. 51). Releva-se ainda a escuta ativa da criança, através da observação, considerando Oliveira-Formosinho (2007) que “não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa” (p. 59).

Em suma, podemos depreender que o modelo *High Scope* apresenta um conjunto de princípios que podem ajudar-nos pensar a organização da prática educativa ao nível a creche e do jardim de infância bem como a refletir sobre a mesma.

1.3.2 Modelo do Movimento da Escola Moderna

Segundo Niza (2013) um grupo de professores inspirados nas ideias de Freinet promoveram a constituição do Movimento da Escola Moderna (MEM), em Portugal, durante a década de 1960, através do qual se desenvolveu um modelo pedagógico baseado em princípios democráticos e numa educação inclusiva, que continua a influenciar a ação pedagógica de muitos educadores de infância do nosso país. A partir da década de 1980, criaram-se os núcleos regionais de sócios do movimento, incluindo

programas de autoformação cooperada e de divulgação das práticas promovidas pelo movimento (González, 2002).

O modelo pedagógico do MEM, como refere Folque (2014), “foi consolidado ao longo dos anos, através de um contínuo de reflexão teórica e de inovações práticas, realizadas por professores de diferentes níveis de educativos, que vão desde o pré-escolar ao ensino superior e que trabalham em cooperação” (p. 51). Integrou os contributos de teóricos como Vygotsky e Bruner, entre outros, enveredando por uma abordagem sociocultural da aprendizagem e do desenvolvimento.

Este modelo caracteriza-se por construir um espaço democrático de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade, podendo as crianças, em conjunto com os adultos, construir condições que lhes permitam organizar um ambiente institucional apto a auxiliá-las na apropriação dos conhecimentos e dos valores (morais e estéticos) implementados pela sociedade. Integra três grandes finalidades formativas, que são: i) A iniciação às práticas democráticas; ii) A reinstituição dos valores e das significações sociais; e iii) A reconstrução cooperada da cultura (Niza, 2013; Folque; 2014).

Estas finalidades centram-se no desenvolvimento pessoal e social de educadores/professores e educandos enquanto cidadãos ativos e democráticos, bem como no seu desenvolvimento cultural. Como sublinha Folque (2014):

A primeira finalidade consiste no exercício da cooperação e da solidariedade numa comunidade que se vai reinstituindo democraticamente. A segunda sublinha a necessidade de uma reflexão permanente para clarificar valores e significações sociais (...) [e] a terceira (...) diz respeito à co-construção cooperada da cultura (p. 51).

A autora acrescenta em relação a esta última finalidade que “implica perspetivar a aprendizagem como um processo sociocultural e participativo em que os grupos não só têm acesso aos conhecimentos socioculturais da sociedade, como também os reconstroem num processo dialógico de construção de sentido” (*ibidem*)

A ação educativa expressa no MEM estrutura-se, de acordo com Niza (2013), tendo em conta sete princípios fundamentais, a saber:

- Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação, isto é, uma estratégia democrática que orienta o desenvolvimento educativo;
- A atividade escolar, enquanto contrato social e educativo, explicita-se através da negociação progressiva dos processos de trabalho;

– A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação;

– Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos;

– A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, com todos os intervenientes;

– As práticas escolares darão sentido imediato às aprendizagens dos alunos, devido ao facto de existir uma partilha constante de saberes e das formas de interagir com a comunidade;

– Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na sala ‘atores’ comunitários como fonte de conhecimento para os seus projetos (Niza, 2013, pp.145-148).

O MEM caracteriza-se por construir um ambiente democrático de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade, podendo as crianças, em conjunto com os adultos, criar condições que lhes permitam a apropriação de conhecimentos e de valores morais e estéticos valorizados pela sociedade. Apresenta uma forma peculiar na promoção do relacionamento entre as crianças e entre as crianças e os adultos. Esta forma peculiar de promover o relacionamento parte, de acordo com Craveiro (2007), dos “fundamentos presentes na pedagogia da cooperação educativa que é catalisadora do desenvolvimento sociomoral e cívico das crianças” (p. 178). Nesta linha, Niza (2013) defende que:

Os alunos, com a colaboração do educador, reconstituem através de projetos de trabalho, os instrumentos sociais de representação, de apropriação e de descoberta que lhes proporcionam uma compreensão mais funda, através dos processos e dos circuitos vividos, da construção e circulação dos saberes científicos e culturais (p. 145).

A ação educativa apoia-se em problemas e motivações da vida real, devendo a instituição proporcionar às crianças a troca de conhecimentos e experiências, bem como promover a interação com a comunidade, através de saídas do grupo ao exterior ou de convite de elementos para ir à instituição.

Outro fundamento que merece atenção é a liberdade de expressão da criança, prevendo-se que o adulto registre as suas ideias, desejos, estimulando assim a sua expressão e participação.

O recurso “a instrumentos de pilotagem” é outra dimensão que o MEM propõe tomar em consideração, entendendo que, como refere Folque (2014), retomando a ideia

de Niza), “ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala constituindo-se como ‘informantes da regulação formativa’” (p. 55). Entre esses instrumentos os autores indicam: o mapa de presenças; o mapa de atividades; inventários, referindo-se a listagens de materiais e atividades; o diário do grupo; o mapa das regras de vida em grupo; e o quadro de distribuição das tarefas. Estes instrumentos facilitam a organização do grupo e ajudam a que as experiências individuais sejam integradas e valorizadas no conjunto do grupo.

Em suma, o conjunto de elementos apontados pelo MEM permitem acreditar em que a aprendizagem pode proporcionar, para além de outros aspetos, instrumentos para que os indivíduos possam desenvolver a sua autonomia e assumir responsabilidades, para se envolverem ativamente e solidariamente no mundo, além de se poderem realizar social e pessoalmente (Folque, 2014).

1.3.3 A perspetiva da Associação Criança: a pedagogia-em-participação

A Associação Criança é uma entidade cívica que, de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013b), “tem como missão promover o apoio a contextos de educação de infância visando a transformação da qualidade da educação de infância através da formação em contexto” (p. 48). Desenvolve a sua ação desde a década de 1990, enveredando por uma perspetiva educacional de pedagogia-em-participação, de matriz socioconstrutivista, valorizando a ação crítica e reflexiva como meio de reconstrução participativa de saberes e práticas.

Oliveira-Formosinho (2007) defende que a pedagogia da participação pressupõe a integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores, apresentando portanto uma matriz complexa. Segundo a autora parte dessa complexidade “resulta da integração de saberes, práticas e crenças se fazer quer no espaço de ação e reflexão, quer no espaço da produção de narrativas sobre o fazer e para o fazer” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 21).

Um dos seus fundamentos baseia-se no reconhecimento dos atores enquanto construtores de conhecimento para que participem, através do processo educativo, na construção da(s) cultura(s) dos contextos sócio-histórico-culturais em que se integram. Nesta linha de pensamento, entende-se que, como afirma Oliveira-Formosinho (2007), esta pedagogia:

realiza um diálogo constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os autores, porque esses são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos de educação (p. 21).

Criança e educador são, assim, entendidos como pessoas detentores de competência e agência, de capacidade e gosto pela colaboração e com direito à participação. Por sua vez, os objetivos que, na pedagogia-em-participação, se atribuem à educação consistem, de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013b) em “apoiar o envolvimento da criança no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua”, reconhecendo-se à criança não apenas o direito à participação, como já referimos, como também “o direito ao apoio sensível, autonomizante e estimulante” (pp. 12-13). Pressupõe ainda a criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentem as atividades e projetos conjuntos, permitindo à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem e apreciar as suas realizações. É relevada a aprendizagem experiencial, entendendo que a motivação para a mesma “na identificação de interesses dos seus interesses, motivações, esperanças, criando intencionalidades e propósitos e dialogando com as motivações profissionais do(a) educador(a), cuja profissionalidade são projetadas no encontro com a criança” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2013b, p. 13). Nesse processo merece relevo o papel a assumir pelo educador em organizar o ambiente educativo e escutar a criança, no sentido de responder e estender os interesses da criança e do grupo, em ordem ao seu enriquecimento cultural.

A pedagogia-em-participação centra-se em quatro eixos pedagógicos (Formosinho, & Oliveira-Formosinho 2013b), que passamos a descrever:

. O primeiro Eixo pedagógico - **ser/estar**: centra-se numa pedagogia de desenvolvimento de identidades, que ocorre desde o nascimento, tendo em consideração as particularidades da criança e suas semelhanças com os outros.

. O segundo eixo pedagógico - o eixo do pertencimento e a participação: intencionaliza uma pedagogia de laços, onde a criança é reconhecida como pertencente a uma família, reconhecendo a pertença à comunidade local e à cultura. A participação, enquanto direito, apela à intencionalização da *práxis* pedagógica, na qual a agência da criança e dos adultos seja valorizada. Neste âmbito, releva-se que adultos e crianças dispõem, enquanto pessoas com agência, de capacidades para pensar e agir.

. O terceiro eixo pedagógico - o eixo da exploração e da comunicação com as cem linguagens: define uma pedagogia de aprendizagem experiencial, na qual a criança tem oportunidade de interagir, refletir e comunicar das mais variadíssimas formas e com diferentes intervenientes. A criança aprende a conhecer e a pensar, quando explora, experiência, reflete, analisa e comunica.

. O quarto eixo pedagógico - o eixo da narrativa das jornadas de aprendizagem: permite uma outra ordem de intencionalidade e compreensão que se torna base da criação. Pressupõe-se que compreender é inventar, mas que se compreende melhor quando se vivenciam e narram as situações.

Assim, a pedagogia-em-participação centra-se no desenvolvimento de relações e interações, que devem ser quotidianamente pensadas, refletidas e reconstruídas. Os principais processos que caracterizam são a observação, a escuta e a negociação (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2013b). Considerando a importância que, cada uma destas dimensões reveste, importa deter-nos, mas detalhadamente, sobre elas.

A observação constitui-se como um processo contínuo que busca o conhecimento de cada criança, individualmente, e do grupo. Nesse processo é preciso compreender os diversos contextos envolvidos: a família, a comunidade/sociedade e a escola. Entende-se ser necessário que o educador observe o brincar das crianças, pois, são fontes de pesquisa para a compreensão da sua ação e aprendizagem.

A escuta fundamenta-se no processo de ouvir as crianças que parte da construção da experiência vivida. Assim, é também um processo contínuo que envolve a busca da experiência sobre a criança, os seus interesses, interações, desejos e saberes. É preciso ter em conta que a escuta está relacionada com o ato de compreender uma mensagem, no qual o educador pode reconstruir várias atitudes.

A negociação pressupõe debater e definir os processos curriculares, levando em consideração o contexto em que se desenvolve a ação. Trata-se de uma coparticipação entre o (a) educador (a) e as crianças no processo de construção dos planos de ação que, por vezes, ultrapassa a sala, envolvendo a família.

Relacionado com estes processos encontra-se o processo de avaliação, considerando que o necessário questionamento das oportunidades de aprendizagem criadas, exige uma avaliação prévia dos interesses, necessidades e potencialidades das crianças. Deve, assim, procurar-se coerência entre o pensar e o fazer avaliação, em articulação com as diferentes dimensões da pedagogia.

O processo de interação assume em todo esse processo um papel de destaque, em particular a interação adulto-criança(s), pois tal como refere Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013b) estas são “uma questão vital da pedagogia-em-participação” (p. 27). Estes autores (*idem*) acrescentam, ainda, que “as interações adulto-criança são uma tão importante dimensão da pedagogia que a análise do estilo dessas interações nos permite determinar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia participativa (p. 27). Procuram alertar para a atenção e o investimento que as interações devem merecer no processo educativo das crianças, sublinhando que são um meio fundamental para a concretização de uma pedagogia participativa.

2. Metodologia de investigação do estudo

No presente tópico descrevemos as opções metodológicas que integraram a componente investigativa incluída neste relatório. Começamos por referir a questões de pesquisa e os objetivos que nortearam o estudo. A seguir procuramos explicitar as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

A investigação desenvolvida é de cariz qualitativo, uma vez que a forma como foi desenhada e aplicada a recolha de dados se sustenta nas características desta abordagem. Na investigação qualitativa segundo Aires (2011), “existe uma estreita relação entre o modelo teórico, estratégias de pesquisa, método de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projeto de pesquisa”, demonstrando assim que este processo de investigação não se processa de forma linear mas interativa (p. 14). Foi nossa preocupação aceder a dados que nos permitissem melhor compreender e interpretar a prática educativa e os processos de interação desenvolvidos no decurso da mesma.

Assim, e considerando que a prática educativa integrou dois momentos, um primeiro que decorreu em creche e um segundo em jardim de infância, a pesquisa incide sobre estes dois contextos.

2.1 Questões de pesquisa

Na fase inicial deparamo-nos com vários temas aliciantes a serem investigados, mas tendo em conta os contextos e as crianças envolvidas uns temas faziam mais sentido do que outros. Após refletirmos sobre as necessidades encontradas nos contextos, e tendo em conta a importância e a valorização que damos às interações para o bem-estar da criança, foram definidas as seguintes questões de partida:

- Que tipo de interações predomina no contexto/sala de educação de infância?
- Que áreas de conteúdo são privilegiadas no contexto/sala de educação de infância?

2.2 Objetivos da investigação

Numa investigação é fundamental o investigador orientar-se por determinados objetivos (Almeida, & Freire, 2007). Tendo como objetivo geral “compreender as

interações estabelecidas em contexto de educação de infância para a reconstrução da pedagogia”, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- Evidenciar as potencialidades do registo das interações das crianças enquanto “documentação” reflexiva da aprendizagem experiencial;
- Identificar o tipo de interações estabelecidas em contexto de creche e de jardim de infância;
- Analisar as áreas de conteúdo mais desenvolvidas no âmbito da aprendizagem experiencial.

2.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

2.3.1 A observação participante

A observação consiste no seguimento pelo próprio investigador do comportamento e das interações que ocorrem no contexto de ensino, em tempo real. De acordo com Dias e Morais (2004), fundamentando-se em Estrela, salientam que nesta metodologia de investigação,

o diferente posicionamento assumido pelo observador durante a observação permite a diferenciação entre observação não participante e observação participante, correspondentes, respetivamente, à observação efetuada por um observador distanciado do observado e não integrado na vida deste e àquela em que o observador colabora, de algum modo, na atividade do observado, sem, contudo, perder a integridade do seu papel de observador (p. 51).

A observação permite que se faça uma recolha de informações sobre comportamentos e atitudes que as crianças assumem no seu dia-a-dia dentro do contexto em estudo, sendo, assim, um método benéfico e necessário a aplicar em contexto.

Segundo Postic e De Ketele (1992, citados por Parente, 2002) a observação é “um processo cuja primeira e imediata função é recolher informações sobre o objeto que se tem em consideração” (p.177).

O observador participante tem mais facilidade em compreender o que está a ocorrer, uma vez que partilha o contexto com as crianças que observa, sendo por isso uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que procura compreender um contexto que lhe é exterior, permitindo-lhe integrar-se nas atividades

que ocorrem e aproximar-se das pessoas que nele estão inseridos. Como refere Máximo-Esteves (2008) permite-nos tomar “conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87). No entanto a observação participante nunca é neutra porque é sempre fruto das particularidades do pesquisador, do corpus teórico, do objeto de estudo e da interação com os contextos em que está inserido.

2.3.1.1 Registos fotográficos

No que diz respeito à recolha de dados em suporte icónico, salientamos que a imagem está inteiramente ligada à vida do ser humano dado que este, muitas vezes, necessita de ver para retirar conclusões mais claras e concisas. Também se poderá dizer que uma imagem torna as ideias mais claras, pois através dela determinados pormenores são mais evidentes e poderão, de igual forma, ser alvo de reflexão, de forma a retirar conclusões mais claras e precisas se não tivéssemos ao nosso dispor registos fotográficos de determinadas ocorrências, as reflexões e as conclusões não seriam tão enriquecedoras.

De salientar que “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91). Como referem Bogdan e Biklen (1994) as fotografias podem ser “tiradas (...) sempre que surja uma oportunidade, não necessitando de perícia técnica” (p.140)

É ainda de referir que, no início da ação pedagógica, solicitamos quer a autorização dos profissionais educativos, quer das crianças para procedermos à recolha de diversos registos como fotografias, diálogos e trabalhos, justificando que seria uma mais-valia para o decorrer de todo o processo educativo, como seria uma mais-valia para incorporar os diversos registos no presente relatório.

2.3.1.2 Notas de Campo

As notas de campo constituíram também um instrumento investigativo na medida em que nos permitiu refletir constantemente acerca de diversas situações, possibilitando pensar sobre a prática, investigar e compreender as situações. As notas de campo permitiram-nos tomar notas de situações que iam decorrendo ou situações que gostaríamos de discutir e refletir mais tarde.

No pensamento de Garcia (2010), “este instrumento pretende ser aquele no qual o investigador reúne as notas que tira das suas observações” (p. 48). Assim sendo, este instrumento de recolha de dados, para além de nos recordar determinados episódios ocorridos, também foi um instrumento de autorreflexão, fornecendo posteriormente informação acerca de sentimentos, atitudes, sucessos e insucessos ocorridos na ação educativa. As notas de campo são assim uma ferramenta essencial e imprescindível ao trabalho prático.

É ainda importante a construção de um diário de bordo, sendo este um documento em que se manifesta a interpretação que se faz relativamente às realidades em que incide a pesquisa. O investigador expõe-se no diário, revela os seus sentimentos e pensamentos acerca do que observou. Também nós fomos organizando o diário da prática, no qual fomos registando reflexões e informações recolhidas no decurso da prática educativa, incluindo as notas de campo.

As notas de campo foram utilizadas para registar tudo que considerávamos mais relevante ao longo da rotina diária das crianças, e com os registos realizados procuramos conhecer e refletir para melhorar e poder intervir com mais certezas.

2.4 Procedimentos de análise da informação

Procurando aceder a informação sobre os processos interacionais recorreremos à informação disponível no Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parecerias (DQP), a qual remete para a necessidade de elaborarmos seis observações por cada criança, mas devido à falta de tempo, no decurso da prática pedagógica, apenas conseguimos realizar duas observações por cada criança.

Essa informação foi registada no decurso da ação educativa e, depois, foi apresentada através de gráficos de barras procedendo à sua análise dos dados obtidos através do programa Excel. A partir das interações observadas contamos e apresentamos o número total de interações registadas.

3 Caracterização dos contextos de intervenção pedagógica

3.1 A Creche

3.1.1 Caracterização do contexto educativo

A ação pedagógica desenvolvida em contexto de creche efetuou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social, portanto privada sem fins lucrativos e situada em contexto urbano. A instituição foi fundada em 1956, como jardim de infância, tendo vindo mais tarde a integrar outras valências e funcionar em diferentes espaços. Atualmente está dimensionada para abranger 192 crianças e integra Creche, Jardim de infância e escola do 1º ciclo do ensino básico. A missão da instituição é acolher a vida e fazê-la crescer, contribuindo para uma educação cívica e um aperfeiçoamento cultural, espiritual e moral, onde coloca cada pessoa como protagonista do seu próprio crescimento/aprendizagem e mudança.

No que concerne à creche, no ano letivo 2015-2016, a instituição acolhia dez crianças na sala parque, na qual nos integramos, catorze na sala de um ano de idade, quinze na sala de um e dois anos, e dezoito na sala de dois anos. A Creche funcionava como prolongamento da família, organizada de acordo com uma intencionalidade educativa própria, desde a organização do ambiente educativo, rotinas, desenvolvimento da autonomia e construção de relações afetivas, favorecendo a colaboração e o diálogo com a família.

No que diz respeito ao espaço interior, as instalações da creche encontravam-se ao nível do rés-do-chão, sendo constituído por quatro salas de atividades. O espaço interior da creche proporcionava ordem e flexibilidade, e procurava responder aos interesses da criança, permitindo-lhes oportunidades de escolha de materiais e espaços para poderem explorá-los. Nesse espaço existiam áreas distintas de cuidados e de brincadeira, assim como áreas reservadas aos adultos que lá trabalham.

A portaria funcionava como espaço de receção das crianças da sala de 1 ano e da sala de 1 e 2 anos de idade, na qual se encontrava um painel com a ementa semanal e outras informações. Disponha de um gabinete destinado à direção, que era utilizado para a realização de trabalho individual ou coletivo, por parte da coordenadora e das educadoras da instituição, sendo aí que decorriam as reuniões pedagógicas. Existia ainda, uma sala para funcionários, com vestiários e instalação sanitária e uma sala de isolamento, usada como espaço de amamentação para as mães que o pretendiam fazer

dentro da instituição. Existia ainda uma zona sanitária, com espaços destinados às crianças da sala de 1 ano e outro à sala das crianças de 1 e 2 anos de idade, possuindo duas áreas para troca de fraldas, e equipadas de acordo como a altura das crianças, integrando quatro sanitas e um chuveiro. Neste local encontrava-se também um armário de primeiros socorros. Havia ainda, instalações sanitárias para adultos, equipada para uso de pessoas com mobilidade condicionada.

A creche encerrava aos sábados, domingos, feriados nacionais e locais, e durante todo o mês Agosto. Integrava ainda, uma pausa pedagógica durante a quadra natalícia, Carnaval e Páscoa. Os dias de pausa referidos eram determinados, ano a ano, dando-se conhecimento dos mesmos às famílias/encarregados de Educação.

No que diz respeito ao horário de funcionamento da instituição a creche abria às 7h45m e encerrava às 19h, integrando a componente educativa: das 9h às 12h e das 14h às 16h; e a componente de apoio à família: das 7h45m às 9h; das 12h às 14h e das 16h às 19h. O horário das refeições era o seguinte: Almoço – 12h; Lanche – 16h.

A primeira etapa das práticas passou pela observação do contexto e do grupo, de forma a conhecer as crianças e o modo como a educadora trabalhava com elas. A permanência neste contexto decorreu ao longo de dois dias por semana, 5 horas por dias e decorreu no segundo semestre do ano letivo de 2015/2016. Num desses dias, após a intervenção, era realizada a reflexão em conjunto com a educadora cooperante, com uma duração de uma hora e trinta minutos.

3.1.2 Caraterização do grupo de crianças

As informações relativas às caraterísticas do grupo de creche foram recolhidas através de observações, de conversas informais com outros elementos da comunidade educativa e através da análise das fichas de inscrição das crianças.

O grupo era constituído por dez crianças, três do sexo feminino e sete do sexo masculino com idades compreendidas entre os cinco e doze meses, sendo que todas elas, frequentam a creche pela primeira vez.

Conhecer as caraterísticas de cada criança, a nível individual e em grupo, foi uma tarefa que demorou algum tempo, surgindo momentos em que não sabíamos como agir e interagir com elas. Contudo, com a ajuda da educadora cooperante, das auxiliares de ação educativa, da minha colega de estágio e com uma observação diária atenta, conseguimos ir conhecendo cada criança.

Neste âmbito, merece considerar que, conforme o referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar [OCEPE] (Silva, Mara Rosa e Marques (2016), as características individuais das crianças, o maior ou menor número, o sexo e as diferentes idades, são fatores que influenciam o funcionamento do grupo, sendo importante o seu conhecimento.

No que concerne às interações criança/criança a sua maioria brincava em grupo estabelecendo relações positivas, existindo, porém, algumas que embora se relacionassem com os outros, preferiam brincadeiras mais autónomas dinâmicas e curiosas, estando atentas a tudo o que as rodeava. Outras mostravam sentir a necessidade de ter alguém a seu lado para as auxiliar nas suas tarefas, mesmo que as conseguissem realizar sozinhas.

Tendo em conta as OCEPE, compreendemos que toda esta diversidade de características, ou seja, que a heterogeneidade do grupo possa facilitar o desenvolvimento das crianças, pelo facto de se criar uma interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversificados, criando-se assim a oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista (Silva, *et al.*, 2016).

A maioria das crianças ainda manifestava atitudes de egocentrismo, característico da idade em que se encontravam, envolvendo-se frequentemente na disputa de brinquedos, o que dava origem a conflitos e choros, exigindo por vezes a intervenção do adulto, assumindo o papel de mediador na resolução dos problemas.

3.1.3 Caraterização da sala de atividades

A sala na qual decorreu a nossa prática educativa apresentava um espaço amplo para as crianças realizarem brincadeiras/atividades e tinha os seguintes espaços adjacentes, de acesso imediato pelo interior da sala:

- O berçário, destinado a momentos de descanso das crianças, equipado com camas de grades equipadas com mobiles musicais;
- Uma zona de higienização com colchão para a muda da fralda, banheira em caso de necessidade e lavatório para os adultos;
- A copa de leites com todo o equipamento necessário para a conservação e preparação das refeições das crianças;
- O vestiário com cabides individuais para que os pais possam guardar as lancheiras, casacos e chapéus das crianças, assim como as mochilas com as mudas de roupa.



- 1 – Berçário
- 2 – Zona de higienização
- 3 – Copa de leites
- 4 – Vestiário
- 5 – Entrada
- 6 – Espaço interior da sala

Figura 2 - Planta e legenda da sala de atividade da Creche

A imagem da figura 2 ilustra os espaços existentes e a sua localização, deixando perceber a existências de várias áreas, organizadas de modo a facilitar a deslocação de crianças e adultos e, por conseguinte, favorecendo o seu acompanhamento e supervisão.

3.2 O Jardim de Infância

3.2.1 Caracterização do contexto educativo

O jardim de infância encontrava-se integrado num centro escolar, englobando este a educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, e enquadrava-se num Agrupamento de Escolas da rede pública. Situava-se, também, em contexto urbano e o edifício era de construção recente, construído no ano de 2009/2010 e tendo entrado em funcionamento no ano de 2010/2011. O centro escolar integrava vinte salas, das quais, nove eram utilizadas pelo 1.º ciclo, quatro pela educação pré-escolar e duas destinadas a atividades ligadas à Componente de Apoio à Família. Havia quatro salas para a expressão plástica (uma destas destinada às atividades do pré-escolar e as restantes ao 1.º ciclo) e um salão polivalente utilizado pela educação pré-escolar. Era neste espaço que eram realizadas as atividades de educação física, algumas atividades de carácter

cultural e recreativo abertas à comunidade, atividades educativas com a participação de diferentes grupos do jardim de infância e grande parte das atividades socioeducativas incluídas na componente de apoio à família e era ainda utilizado como espaço de recreio interior.

Para além dos espaços referidos, havia ainda outros comuns aos dois níveis educativos, como uma biblioteca, uma sala de reuniões, uma sala de pessoal docente, uma sala de coordenação, uma sala de atendimento aos encarregados de educação/pais, uma para o pessoal não docente, três salas de apoio, uma sala para cuidados médicos a alunos e o refeitório.

A tipologia do centro escolar era formada por blocos retangulares, com corredores centrais. Integrava um campo aberto de futebol e basquetebol, dois espaços de dimensão significativa, relvados, dois espaços de pavimentados com parque infantil, um para o pré-escolar e outro para o 1.º ciclo do Ensino Básico. Dispunha de um parque de estacionamento com 32 lugares destinados, exclusivamente, aos professores/educadores, funcionários e demais recursos humanos afetos à escola.

Na área envolvente havia uma escola EB2/3, o Quartel da Guarda Republicana, o Quartel dos Bombeiros Voluntários de Bragança, o edifício da Polícia de Segurança Pública, o Mercado Municipal e a Câmara Municipal com Balcão do Cidadão.

A população escolar era composta por 198 crianças com idades compreendidas entre os três e onze anos, sendo 85 do jardim de infância.

O horário de funcionamento do jardim de infância decorria das 8h às 19h, incluindo: a componente letiva (9h -12h; 14h -16h); as Atividades de Animação e Apoio à Família (8h-9h; 12h-14h; 16h-19h), procurando deste modo dar resposta às necessidades das famílias.

3.2.2 Caraterização do grupo de crianças

O grupo com o qual desenvolvemos a prática educativa era composto por 25 crianças. No que diz respeito à faixa etária, o grupo era heterogéneo, abarcava crianças dos 3 aos 5 anos de idade. Em relação ao género, este grupo também se mostrava heterogéneo, tal como podemos verificar no quadro 1.

Quadro 1- Idade e sexo das crianças do grupo de jardim de infância

Idade	3 anos	4 anos	5 anos
N.º de crianças	1	8	16
Sexo	Feminino	4 masculino 4 feminino	7 masculino 9 feminino

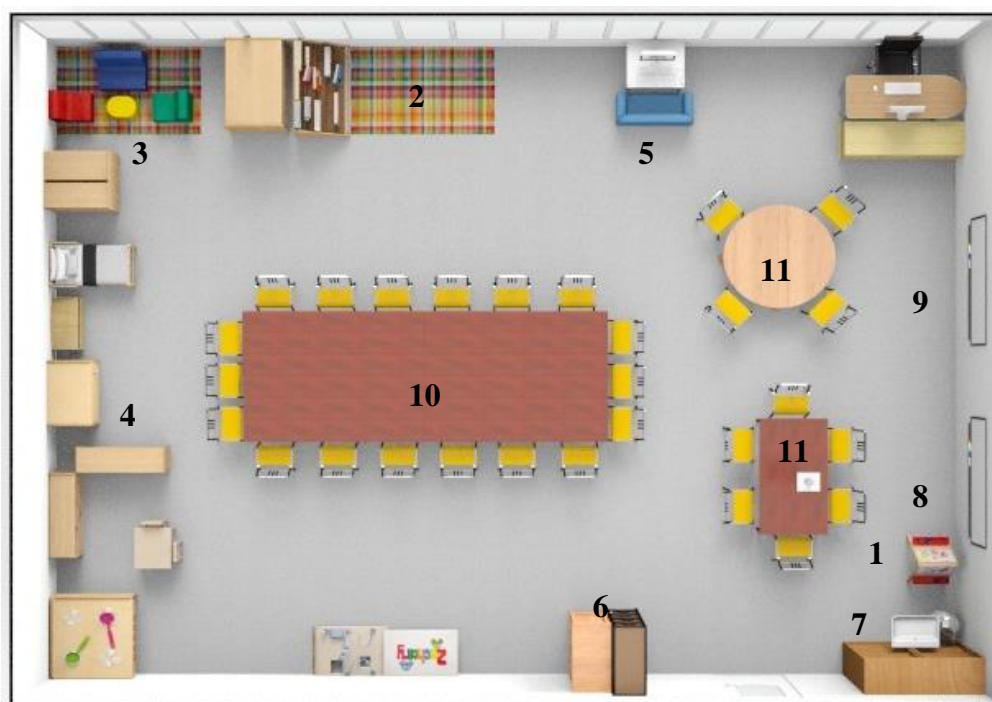
É de considerar que no início da PES era necessário relembrar, com alguma frequência, as regras de funcionamento em grupo ao nível da sala de atividades, manifestando-se as crianças impacientes em relação a escutar as ideias e opiniões enquanto as outras falavam e revelavam dificuldades na partilha de materiais educativos. No decorrer da PES, as crianças foram melhorando a sua capacidade de escuta dos outros, começando a respeitar mais a vez de os colegas falarem. Em relação à utilização dos materiais educativos as crianças foram-se mostrando mais recetivas a partilhar, sendo essa dificuldade progressivamente superada.

O estar sentado, em grande grupo, requeria dos adultos algum esforço e estímulo, uma vez que o tempo de concentração/atenção ainda era reduzido, tendo em conta as características próprias da faixa etária do grupo. As crianças nestas idades são egocêntricas, o que leva a alguns conflitos interpares, no entanto alguns destes conflitos são impulsionadores de interações e, por conseguinte, de todo o trabalho de socialização.

3.2.3 Caraterização da sala de atividades

A sala do jardim de infância encontrava-se dividida em diversas áreas de interesse, integrando uma organização flexível que permitia ir alterando e enriquecendo essas áreas, de modo a responder aos interesses do grupo e a criar novas e diferentes oportunidades de escolha e exploração. Essa organização, como afirma Oliveira-Formosinho (2013), para “além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” p.83). As áreas que estavam presentes na sala eram a área da casa, área do computador, área da expressão plástica, área dos jogos e construções e ainda a área da biblioteca. A sala encontrava-se equipada com algum material informático, nomeadamente dois computadores e um quadro interativo. O seu mobiliário apresentava boas condições de utilização, pois pudemos constatar que se encontrava todo em bom estado de conservação.

A sala de atividades apresentava uma configuração retangular, tendo num dos seus lados duas janelas em todo o seu comprimento, o que facilitava a entrada de luz solar. Do lado oposto encontrava-se a porta de entrada.



1 – Área da Expressão Plástica	7 – Lavatório
2 – Área da Biblioteca	8 – Quadro Interativo
3 – Área dos Jogos e Construções	9 – Quadro branco
4 – Área da Casa	10 – Mesas de trabalho em grande grupo
5 – Área do Computador	11 – Mesas de trabalho em pequeno grupo
6 – Estantes de apoio à sala	

Figura 3 - Planta e legenda da sala de atividade da educação Pré-Escolar

Tal como podemos constatar ao visualizar a figura 3, esta sala encontrava-se dividida por áreas de interesses diversificados. Com esta divisão, as crianças tinham oportunidades de contactar com diferentes e desafiantes atividades de modo a poderem interagir e construir a sua identidade pessoal e social.

As áreas de atividades numa sala de jardim de infância devem permitir às crianças, como refere Figueiredo (2002), “escolher entre uma variedade de actividades e deslocarem-se de uma para a outra como desejarem”, permitindo que as crianças aprendam “por meio de experiências directas e de forma natural” (p. 101).

Esta foi uma das dimensões que procuramos ter em conta e que esteve subjacente a algumas pequenas alterações que, em conjunto, com as crianças fomos fazendo na sala, contribuindo para uma continuada melhoria da sua organização.

4. Descrição, análise e interpretação das experiências de ensino-aprendizagem

Neste ponto apresentamos um conjunto de experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em cada um dos contextos onde decorreu a PES. Segundo Portugal e Leavers (2010), uma das muitas finalidades da educação pré-escolar é “organizar um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem e desenvolvem competências pessoais e sociais” (p. 37). Neste sentido, planificamos atividades que facilitassem a criação de oportunidades para as crianças experienciarem situações de ensino-aprendizagem significativas, socializadoras, diversificadas e cooperativas. Para o desenvolvimento das experiências de ensino/aprendizagem, não seguimos um modelo curricular específico, no entanto, tentamos sempre ir ao encontro dos modelos respeitadores da voz da criança, modelos presentes no quadro teórico.

4.1 Prática educativa em contexto de Creche

Na intervenção em creche, as rotinas são essenciais para que a criança comece a autorregular-se. Começamos por acompanhar as crianças no seu dia-a-dia, na sua rotina, de forma a satisfazer as necessidades básicas do bebé, sejam estas a higiene e alimentação, ou as necessidades de afeto, carinho e segurança.

Ao longo da prática, procuramos estabelecer com as crianças e os restantes adultos da sala, um clima de interações positivas. Acreditávamos que era nossa responsabilidade, tal como afirmam Hohmann e Weikart (2011) “criar e manter ambientes em que a interação com as crianças seja positiva e para que estas possam trabalhar e brincar com pessoas e objectos libertas de medos, ansiedades ou de aborrecimento e negligência” (p. 63). Também procuramos que as crianças fossem agentes ativos do seu próprio desenvolvimento, pois como afirmam Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) é necessário advogar “a agência e a competência participativa de todas as crianças, sem reservas suscitadas por qualquer condição idiossincrática” (pp. 13- 14)

4.1.1 Experiência de aprendizagem “Explorando materiais”

Tentamos ir ao encontro dos interesses das crianças e desta forma as atividades foram analisadas e discutidas na semana anterior à intervenção, com a educadora cooperante e com a supervisora de estágio. Achemos pertinente planificar atividades que proporcionassem a manipulação e exploração de materiais, considerando tratar-se de um processo importante de descoberta e aprendizagem para as crianças da faixa etária com a qual desenvolvíamos a prática educativa. Como referem Hohmann e Weikart (2011), as crianças “ao fazerem explorações com as suas mãos e pés descobrem (...) que alguns objectos abanam, caem ou rolam, enquanto outros permanecem firmemente no seu lugar.” (p. 680). Por sua vez, Papalia, Olds e Feldman (2001) alertam para a importância de estimular o cérebro das crianças nos primeiros anos de vida, considerando que “mesmo o recém-nascido já é capaz de ter um sentido adequado daquilo que toca, vê, cheira prova e ouve” e “a estimulação sensorial pode, por sua vez, promover o rápido desenvolvimento do cérebro” (p. 168).

A atividade que começamos por descrever teve como objetivo que as crianças encaixassem e desencaixassem argolas num cone. O cone e as argolas foram colocados num dos tapetes da sala para que todas as crianças os pudessem visualizar de forma clara, procurando suscitar a sua curiosidade e ímpeto de exploração.

Inicialmente, as crianças, brincando estabeleceram contato visual com o brinquedo, e de seguida, individualmente, tocaram nas argolas sem as tirar do cone, mas quando perceberam que era um brinquedo de encaixe, em que as argolas davam para tirar e voltar a por, o interesse foi crescendo gradualmente. Nesta fase as crianças não estabeleceram qualquer interação connosco, visto que estavam em processo de descoberta, ou com as restantes crianças, tal como podemos observar nas figuras 4 e 5.



Figuras 4 e 5 – Crianças explorando o cone com argolas individualmente

Enquanto uma das crianças, à vez, manuseava o brinquedo o restante grupo estava distribuído pela sala, sem demonstrar qualquer interesse pelo objeto. No entanto, à medida que este brinquedo ia sendo manuseado por cada criança, individualmente, as outras crianças foram demonstrando interesse e curiosidade em relação a este objeto.

Como podemos observar nas figuras seguintes o interesse das crianças por este brinquedo foi aumentando. Como podemos observar na figura 6, uma criança manuseia o cone enquanto outra criança manipula as argolas, mas como pode ver-se na figura 7, num momento seguinte, as duas crianças têm já argolas para manipular, e manifestando uma delas estar num processo de observação da outra criança.



Figuras 6 e 7 – Crianças explorando o cone com argolas em grupo

A exploração de materiais apela à capacidade sensoriomotora das crianças, tal como refere Veja (2006):

Os objetos e materiais são uma realidade do quotidiano das crianças, isto porque, constantemente os têm ao seu alcance e podem levar a cabo várias intenções, tais como, levar à boca, apertar, deixar cair, ir buscar, e deste modo, começam a assimilar a sua existência, a descobrir os distintos fenómenos e a expressar, através da linguagem verbal ou não-verbal, aquilo que descobrem e aprendem (p.45).

No decorrer desta atividade, foi possível observar a interação entre pares, existindo momentos de exploração de brincadeira individuais mas também de vivência com os pares.

Num outro momento proporcionamos às crianças o contacto com outros materiais, nomeadamente fantoches, que levamos para a sala. Em primeiro lugar

levamos dois fantoches com a figura de duendes, tendo como objetivo de promover interações com as crianças.

Nesse dia, aquando da nossa chegada a sala de atividades, dispusemos os fantoches, um ao lado do outro, de modo a que as crianças notassem a presença de objetos novos na sala. Na ideia de Costa e Baganha (1989)

O fantoche é um objeto inanimado que ganha vida com a ação do manipulador é considerado um objeto inanimado que se torna alguém, pois este, à medida que é manipulado, apropria-se de uma vida emprestada, de tal forma que a torna sua (p. 56).

Ao início foi um pouco difícil manter a ordem na sala devido ao interesse que as crianças tinham por esses objetos. No entanto, as crianças foram-se apercebendo que não poderiam brincar, de imediato com eles, uma vez que só havia dois e tinham que esperar que as outras crianças acabassem de os manusear para que elas pudessem fazer o mesmo. Surgindo algumas conflitos, procuramos ajudar a resolvê-los, mediando o tempo e oportunidades de as crianças manipularem esses objetos, indo ao encontro do defendido por Post e Hohmann (2011), quando referem que “os educadores (...) assumem uma abordagem de resolução de problemas aos conflitos interpessoais das crianças em vez de as castigar ou resolver os problemas por elas” (p. 14).

Após esta situação começamos a interagir com as crianças manuseando os fantoches e falando com as crianças. Os fantoches são um objeto muito rico no que diz respeito a transmissão de segurança a criança mas também poderão mostrar-lhe outra parte do seu Eu, tal como referem Costa e Baganha (1989) "um brinquedo privilegiado como mediador entre o EU e o Outro" (p. 29).

As reações que obtemos das crianças inicialmente foram de descoberta na medida em que estas queriam manusear e tocar no fantoches tal como podemos verificar pelas imagens a seguir apresentadas.



Figuras 8 e 9 – Crianças explorando os fantoches

Tirando partido da manipulação anteriormente estabelecida com os fantoches por parte das crianças procuramos promover interações das crianças conosco. Com o auxílio dos fantoches, começamos por manipular estes brinquedos imitando alguns sons e falando com as crianças. Expressimos ainda os sentimentos de tristeza e felicidade com as crianças através dos fantoches, sendo que, quando demonstrávamos o sentimento de alegria, as crianças esboçavam alguns sorrisos ainda que de forma contida. Quando expressamos o sentimento de tristeza os sorrisos das crianças acabaram. Tentamos ainda, através da manipulação dos fantoches, falar com as crianças e estas respondiam-nos com sons, tentando comunicar com o objeto.

Corroborando Leenhardt (1997)

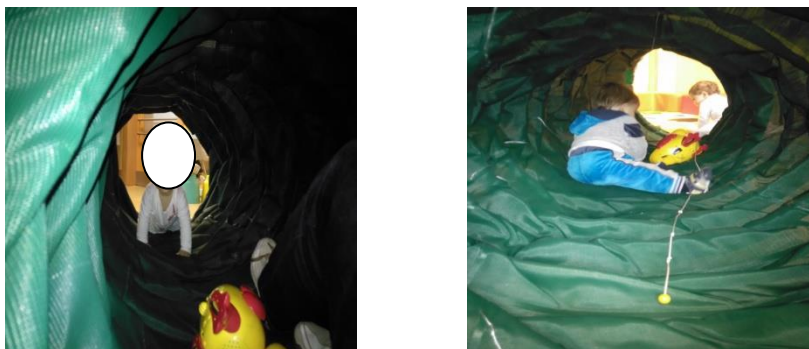
O fantoche é para a expressão dramática o que o boneco é para o jogo espontâneo da criança. É o seu primeiro suporte e a sua qualidade essencial é exactamente a de não passar de um suporte. (...) É o que lhe atribuem, portador de imagens e de símbolos, de risos e de medos, de sonhos e de realidades (p. 52).

Nesta atividade tivemos como objetivo promover a expressão físico-motora, sendo importante para exercitar as suas habilidades motoras, mas também para descobrir e aprender a conhecer o mundo que a rodeia, bem como favorecer a interação com os materiais e com as outras crianças.

Dando continuidade a esta atividade levamos mais dois objetos para a sala, tendo um deles a forma de lagarta grande, representando um labirinto, e outro era um brinquedo com a forma de um pato, tendo este rodas e uma corda para poder ser puxado pelas crianças, incentivando-as também a deslocarem-se.

Dispusemos estes objetos em cantos diferentes da sala, com o objetivo de observar se as crianças se apercebiam que estavam na sala novos brinquedos. A presença da lagarta foi logo notada, devido ao tamanho da mesma, contudo as crianças mostraram algum receio em gatinhar dentro da mesma. Nesta situação sentimos necessidade de dar, ao grupo, alguma segurança para realizar essa experiência, pelo que passamos por dentro da lagarta de modo a que todas as crianças nos vissem e não tivessem receio de fazer o mesmo. Após termos passado de um lado para o outro da lagarta, as crianças sentiram-se mais confortáveis com a presença desse objeto, começando de imediato a tentar realizar o mesmo percurso. Por sua vez, a figura do pato passou um pouco despercebida para a maior parte das crianças, mas quando a primeira criança o descobriu e começou a manipular, o interesse das outras foi imediato,

mas cada criança teve que esperar que a anterior brincasse com ele e só depois poder fazê-lo, contribuindo assim para aprender a esperar e a ter em conta a vez de cada um.



Figuras 10 e 11 – Crianças explorando a lagarta e o pato

Com estes objetos tentamos promover uma atividade que favorecesse a recriação e a participação das crianças, na linha de pensamento de Goldschmied e Jackson (2007) quando os autores salientam a necessidade de incrementar a qualidade das oportunidades lúdicas em creche, no sentido de, simultaneamente, proporcionar uma experiência agradável a criança e fomentar o desenvolvimento da sua concentração e persistência.

4.1.2 Experiência de aprendizagem “música e movimento”

À semelhança da atividade anterior esta foi planeada e discutida na semana anterior, em conjunto com a educadora cooperante, a qual nos alertou para a importância da música e da expressão dramática nos primeiros anos de vida. Faria (2001) define que a música é um fator relevante fator na aprendizagem da criança, sublinhando que desde pequena a criança ouve música, como as canções de embalar nos momentos de dormir.

Associada à música é também de considerar a expressão corporal e a dança, criando oportunidades de diversificar as experiências a realizar pelas crianças, no sentido de encontrarem várias formas de se movimentar e de construir ideias sobre o movimento e as suas ações. Neste âmbito, corroboramos a ideia de Nanni (2008), quando acentua o papel da dança no processo de aprendizagem das crianças, defendendo que “deve proporcionar situações que lhes possibilitem desenvolver habilidades várias de possibilidades de movimento, exercer possibilidades de autoconhecimento e ser o agente efetivo da harmonia entre a razão e o coração” (p.97)

Nesta linha, a atividade teve como principal objetivo motivar as crianças para a escuta da música de canções e para interpretação da mesma através da dança.

Como podemos observar na figura 12, organizamos o grupo, de modo a que todas as crianças conseguissem visualizar as imagens que iam sendo projetadas na parede, com recurso ao vídeo-projetor, alusivas às canções reproduzidas.



Figura 12 – Audição e visionamento das canções

Num primeiro momento o grupo estava interessado e com a atenção focada nas imagens e nas canções que iam ouvindo, tentando acompanhar com alguns movimentos de palmas. Num segundo momento, propusemos-lhes levantaram-se e dançarem ao som da música. Dirigiram-se para a parede onde estavam a passar as imagens, tentando tocar-lhes, como as imagens das figuras 13 e 14 permitem perceber.



Figuras 13 e 14 – Crianças tentando interagir com as imagens

Nesta atividade as interações estabelecidas por parte das crianças foram apenas direcionadas para os adultos da sala, nunca interagindo com o restante grupo.

A partir do momento em que as crianças ouviram as músicas começaram a dançar, tentando acompanhar o ritmo das mesmas, promovendo o seu desenvolvimento motor. A dança tem um caráter educativo e formativo e aliada ao ato de brincar dramático possibilita a aprendizagem através da descoberta.

Ainda que esta atividade não tenha corrido conforme o planeado, refletimos sobre a importância que a mesma pode ter assumido no processo de aprendizagem das crianças, sendo a primeira vez que estas crianças realizaram este tipo de atividades no contexto de creche. Tanto nós como elas partimos um pouco à descoberta, sendo de realçar a interação que o grupo estabeleceu com os adultos da sala, tendo sido esta bastante positiva, chamando-nos a atenção das imagens que iam passando, através da verbalização de alguns sons.

O conjunto de experiências promovidas com as crianças permitiram-nos estabelecer interações, apoiando e desafiando as crianças a participarem e a expressarem-se, recorrendo a gestos e à reprodução de alguns sons.

4.2 Prática Educativa em Contexto Pré-Escolar

4.2.1 Experiência de ensino aprendizagem “*O Cuquedo*”

Esta experiência de aprendizagem teve como objetivo trabalhar as diversas áreas de conteúdo através da história “*O Cuquedo*” de Clara Cunha (2011). É pertinente considerar a ideia de Silva *et al* (2016) quando afirmam que “o planeamento terá em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e as propostas das crianças” (p. 26).

Quando chegamos à sala de atividades colocamos o livro da história na área da biblioteca, atribuindo-lhe destaque ao integrá-lo na prateleira destinada ao livro do dia (figura 15). As crianças observaram que havia um livro novo na área da biblioteca e, no momento de acolhimento, reunidos em grande grupo, manifestaram interesse em procedermos à leitura da história.



Figura 15 – Prateleira com a história "O Cuquedo"

A história encontra-se escrita sob a forma de lengalenga e integra um importante potencial pedagógico-didático no processo de aprendizagem pré-escolar. Neste âmbito é de considerar que, como afirma Leal (2009), favorece “o desenvolvimento de importantes capacidades de natureza cognitiva, motora e linguística ou artística, estimulando a criatividade e a imaginação da criança, a sua inteligência e a sua capacidade para comunicar e resolver problemas” (p. 3). A exploração de lengalengas é uma mais-valia que deve estar presente no quotidiano de aprendizagem das crianças, pois são sinónimo de divertimento, possibilitam articular sons, conferindo-lhes um dado ritmo, permitem sensibilizar as crianças para a língua materna e estimular o gosto pela leitura e escrita.

Fazendo uma sinopse do conto este consiste em que os animais da selva andam muito agitados “de lá para cá e de cá para lá” porque não sabem quem é ou o que é o Cuquedo, personagem principal da história. Apenas sabem que ela prega sustos a quem está parado no mesmo sítio. Trata-se de um livro incluído no Plano Nacional de Leitura, entendendo-o direcionado para crianças a partir dos dois anos de idade.

Com recurso às tecnologias em formato digital, e através do PowerPoint apresentamos a história porque consideram que as tecnologias, hoje em dia, têm cada vez mais um papel importante no processo de aprendizagem das crianças, desde que sejam postas em prática de forma adequada. Tal como defende Moreira (2002) “quando aplicadas de modo apropriado, as tecnologias podem desenvolver as capacidades cognitivas e sociais, devendo ser utilizadas como uma de muitas outras opções de apoio à aprendizagem” (p. 12).



Figura 16 – Leitura da história ilustrada em formato digital

No momento de trabalho, em grande grupo, exploramos os elementos visuais e paratextuais do livro com as crianças. Estes são um elemento fundamental à pré leitura

de um livro, considerando que, como referem Pontes e Barros (2007), a capa, o título e as ilustrações as encorajam a expressar ideias e a partilhar as experiências.

- *Esta história na capa tem cores alegres (Bernardo)*
- *Tantos animais! Parece que estamos na selva (Leandra)*
- *Então e qual será o título desta história? (Educador estagiário – Ed. est.)*
- *O título está em cima de tudo é O CU-QUE-DO professor (Henrique)*
- *E o autor? (Ed. est.)*
- *O autor é um daqueles nomes que está na capa (Marta)*
- *A autora deste livro chama-se Clara Cunha. Mas tem ainda aqui outro nome que é Paulo Galindo. O que é que ele teria feito? (Ed. est.)*
- *Também escreve a história (Diogo)*
- *Não, ele faz os desenhos nos livros (Francisca).*
- *Muito bem, o Paulo Galindo é o ilustrador da história como aparece escrito aqui [indicando a palavra ilustrador] (Ed. est.)*

(Nota de campo, 4 de dezembro de 2016)

Durante a leitura da história e apresentação das imagens, as crianças mostraram-se interessadas e empenhadas em ouvir cada momento que era contado, tendo a história sido lida com expressividade. Como afirma Mata (2008), “ouvir leitura fluente, com a entoação adequada, facilita o acesso ao sentido e à mensagem, a compreensão do que é ler e para que se lê, mas também desperta o interesse e a vontade em participar nesta actividade” (p.79).

No diálogo que se estabeleceu deixamos que as crianças falassem e interagissem umas com as outras. Fomos incentivando o respeito pelo outro, apelando para que esperassem pela sua vez para falar, criando um clima calmo e agradável onde todos se pudessem expressar abertamente sobre aquilo que pensavam. Como referem Silva *et al.* (2016):

É no clima de comunicação criado pelo Educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam forma mais elaboradas de representação (p. 67)

Ao mesmo tempo que íamos lendo a história as crianças iam observando as imagens. A história não foi lida na totalidade, fizemos uma pausa antes da parte final, antes do Cuquedo aparecer, no sentido de suscitar questionamento em relação ao que seria e como seria o Cuquedo, desafiando a sua imaginação.

As crianças sabiam que o Cuquedo, como o texto indicava, era um animal que assustava os animais, mas nenhuma delas conseguia identificar a sua figura. Após a

leitura da história, as crianças começaram a identificar as personagens que entravam na história e a partilhar as suas opiniões, emergindo algumas afirmações e questões:

- *Porque será que os animais tinham medo do Cuquedo ? (Ed. est.)*
- *Porque ele pregava sustos a quem estava parado (Simão)*
- *O Cuquedo é muito assustador! (Iris)*
- *Deve ser grande e ter uns dentes grandes (Tiago)*
- *O Cuquedo é muito feio e vive na selva. (Ricardo)*
- *Então vamos ver se descobrimos como era o Cuquedo? (Ed. est.)*
- *Sim! (Grupo de crianças)*

(Nota de campo, 4 de dezembro de 2016)

As crianças revelaram, assim, grande curiosidade em conhecer a personagem, contudo a palavra assustador levava algumas crianças a revelar o seu receio. Dado que as crianças não sabiam o que seria o “Cuquedo”, entendemos recolher algumas informações sobre esta personagem com o propósito de poderem criar a imagem do mesmo, pelo que as questionamos

- *Como será o Cuquedo? (Ed. est.)*
- *Está sempre escondido no meio da relva para assustar os outros animais! (Henrique)*
- *Ele deve ser tão assustador que os seus olhos devem ser tão grandes como duas bolas de futebol! (Miguel)*
- *E que cor é que acham que ele tem? (Ed. est.)*
- *Deve ser preto, ou cinzento (Ana Luís).’*
- *Não, não é castanho (Magali).*

(Nota de campo, 4 de dezembro de 2016)

Pretendemos com este diálogo promover a imaginação e a criatividade do grupo, tentando que este conseguisse imaginar como seria o Cuquedo. A promoção deste tipo de pensamento é deveras importante neste contexto.

Quando as crianças descobriram quem era e como era o Cuquedo houve várias reações:

- *Tem lã como as ovelhas (Henrique)*
- *Os braços parecem gelatina (Leandra)*
- *Não tem o corpo como nós, só tem braços cabeça e pernas (Bernardo)*
- *Eu acho que ele é muito giro (Ana Luís)*

(Nota de campo, 4 de dezembro de 2016)

Como o excerto permite perceber as crianças puderam manifestar conhecimentos e confrontar ideias e opiniões pessoais.

Relembramos os nomes dos animais que entravam na história e promovemos a identificação do som inicial de cada palavra. A seguir procedemos solicitamos as crianças a realizarem um jogo de divisão silábica da palavra de cada nome, começando

com a palavra “Girafa”. As crianças fizeram batimentos com as mãos de forma a acentuar a divisão da palavra por sílabas. Referiram ao mesmo tempo várias crianças: *A palavra Girafa tem três bocadinhos, Gi-ra-fa*. De seguida, procedemos à divisão silábica de outras palavras, enveredando as crianças como se tratasse de um jogo em que todas queriam participar, mas procurando respeitar a vez de cada um, como o seguinte exemplo permite ilustrar:

- *E a do hipopótamo tem cinco bocadinhos hi-po-pó-ta-mo (Rafael)*
- *E a do elefante tem quatro bocadinhos e-le-fan-te (Lia)*
- *Ainda falta o cuquedo! Cu-que-do, tem três sílabas (Henrique)*

(Nota de campo, 4 de dezembro de 2016)

Partindo desta atividade realizamos uma atividade de Expressão dramática, que consistindo na representação de mandas de animais. Para tal, organizamos as crianças em pequenos grupos, interpretando cada um o papel de uma das manadas de animais indicados na história, bem como o do Cuquedo.

Neste dia pudemos confirmar a importância que a Expressão dramática assume para as crianças, pois todas participaram e fizeram-no com entusiasmos e tentando imitar o animal respetivo. Observou-se haver colaboração entre os elementos do grupo, a conseguiram realizar a representação com sucesso, sem inibição, e timidez, incentivando-se mutuamente a representar. Neste âmbito, corroboramos o pensamento Guimarães e Costa, (1986), quando afirmam que “através do jogo dramático, a criança estabelece uma relação dialética com os seus companheiros (...) que implica a formação da personalidade duma e doutros. No jogo dramático ‘representando-se’, a criança, “representa-se” pela outra e para a outra.” (p. 20)

As crianças demonstraram grande entusiasmo, divertimento e interesse na concretização da atividade, querendo todos participar, sem gerar conflitos, deixando perceber que, como referem Reis (2005) e Aguilar (2001) a Expressão dramática ajuda a fortalecer a relação social, através da realização de atividades, em grupo, que implicam a cooperação de todos os membros. Possibilita, ainda, que as crianças possam exprimir-se livremente.

Dando continuidade à atividade, sugerimos às crianças realizar a figura do Cuquedo, ideia que foi acolhida por todas. Para concretizá-la, organizamos quatro pequenos grupos de trabalho, cada um com cinco crianças, envolvendo as vinte crianças presentes nesse dia. Apresentamos-lhes alguns materiais que poderíamos utilizar e informamos sobre qual poderia ser o processo a utilizar para a sua construção.

Discutimos a ideia e acordámos, fazer o corpo, utilizando cartão e lã. Assim, começamos por enrolar lã e fita-cola pretas no cartão, de modo a fazer o corpo. De seguida foram colocados os olhos, as mãos e os braços e com a ajuda da cola quente unimos todos os membros do corpo.

Observamos que algumas crianças tiveram dificuldades em enrolar a lã, mas com a ajuda, tanto dos colegas como dos adultos, estas foram superadas.



Figuras 17 e 18 – Construção da figura do Cuquedo

Esta experiência de aprendizagem permitiu, assim, criar oportunidades diversas de expressão e comunicação, em particular ao nível da expressão artística e da Linguagem oral e abordagem à escrita. O recurso ao lúdico foi um meio importante de expressão e desenvolvimento de ideias, bem como de construção, em conjunto, de conhecimentos e de concretização de produções. Procuramos que as crianças enriquecessem o seu vocabulário e que descobrissem a constituição silábica de algumas palavras, bem como promover a consciência fonológica, descobrindo os sons iniciais das mesmas.

Promovemos o envolvimento das crianças em atividades de expressão plástica das crianças, considerando que, como defende Sousa (2003) “a Expressão Plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades” (p. 160). Valorizámos o recurso a diferentes materiais e técnicas de expressão, considerando que, como também refere Sousa (*idem*) “as técnicas e o material utilizado estão estreitamente associados ao desenvolvimento emocional, sentimental e cognitivo da criança. À medida que as suas experiências se enriquecem, ela vai tendo uma cada vez maior necessidade de variedade de técnicas e de materiais para se expressar convenientemente” (p. 183).

Considerando a alegria e a participação das crianças parece-nos poder considerar que esta experiência se apresentou gratificante do ponto de vista da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

4.2.2 Experiência de ensino aprendizagem “O Vulcão”

Regressados da pausa letiva das férias de Natal, questionamos as crianças, em grande grupo, sobre o que tinham feito e onde tinham passado aqueles dias. As crianças contaram as suas experiências, acrescentando a referência a alguma prendas que haviam recebido na quadra natalícia. Uma criança mencionou que lhe tinha sido oferecido um vulcão em legos e que inclusive tinha bolas de lava. O interesse do grupo em relação a esse brinquedo foi crescendo à medida que a criança ia descrevendo como era o vulcão.

O entusiasmo foi tanto que, em grupo discutimos, pesquisar sobre o vulcões enveredando, assim, pela mesmo abordando de conteúdos relacionados com a área de Conhecimento do Mundo.mais especificamente com as ciências. Esta é uma área importante para o desenvolvimento da criança, integrando, de acordo com Glauert (2004), quatro áreas-chave, a saber:

- Conhecimento e compreensão dos conceitos científicos, que as crianças possuem em relação ao meio envolvente;
- Capacidades, processos e conhecimento dos procedimentos relacionados com a investigação científica, utilizados também em outras áreas de saber e que são utilizados no desenvolvimento e verificação das ideias. Os processos científicos usados no desenvolvimento e verificação de ideias incluem: observar, colocar questões, prever, formular hipóteses, investigar, interpretar, comunicar e avaliar;
- Atitudes em ciência, para o que é importante promover a curiosidade, flexibilidade, respeito pela evidência, reflexão crítica, sensibilidade em relação ao ambiente;
- Ideias acerca da ciência e dos cientistas, promovendo formas positivas de encarar a ciência e a ligação que esta tem com a sociedade.

Demos a conhecer às crianças o nome de alguns vulcões que ocorreram em Portugal, mais concretamente nos arquipélagos da Madeira e dos Açores e mostramos-lhes algumas imagens sobre os mesmos e sobre outros, bem como vídeos sobre a

entrada em erupção de alguns deles. De seguida mostramos às crianças alguns tipos de cinzas extraídas dos vulcões, tal como ilustram as seguintes figuras.



Figuras 19 e 20 – Manipulação das cinzas de um vulcão

Considerando o interesse em poder ampliar conhecimentos sobre o tópico, no momento de reflexão efetuada no final do dia, em grande grupo, propusemos às crianças que pedissem a colaboração dos pais/família e, em conjunto, tentassem, descobrir mais informação acerca dos vulcões, a registassem e trouxessem para sala, para podermos partilhá-la com o grupo. Pretendemos, assim, envolver as famílias em atividades do jardim de infância, reconhecendo o importante papel que lhe cabe assumir na formação das crianças e, por conseguinte, devendo haver uma boa relação e colaboração entre esta e a instituição (pré)escolar.

No dia seguinte, de manhã e no momento em grande grupo, questionamos as crianças sobre as pesquisas realizadas, em casa. Três crianças trouxeram algum material, relacionado com o que lhe tínhamos sugerido. Propusemos-lhes apresentar ao grupo a informação recolhida, dizendo-lhes:

- *Quem quer mostrar o material que recolheu e contar-nos o que descobriu? (Ed. est.)*
- *Eu ! Mas João eu não sei dizer os nomes dos vulcões (Henrique)*
- *Não te preocupes, eu ajudo-te (Ed. est.)*

(Nota de campo, 10 de janeiro de 2017)

Chamamos a criança para o nosso lado e de frente para o restante grupo começamos a ler o nome dos vulcões que havia desenhado e qual o país em que se situavam. À medida que os íamos identificando os vulcões, a criança ia apontando para eles, com o dedo indicador, tal como podemos ver na figura 21.

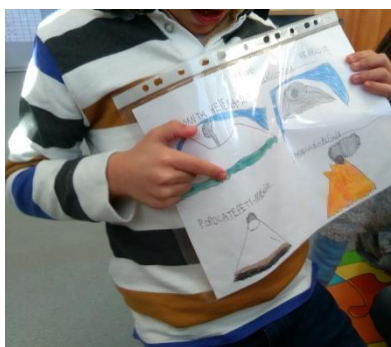


Figura 21 – Criança a mostrar os desenhos dos vulcões

Lemos ainda e dialogamos sobre a informação trazida pelas outras duas crianças, tratando-se de imagens retiradas da *internet*. Expusemos toda essa informação no placar da sala. Criou-se um momento importante de partilha e debate de ideias, observando pormenores da imagem, como os relacionados com a cor da paisagem.

A seguir propusemos ao grupo construir a figura de um vulcão, integrando este relevo. Começamos por identificar a base e combinar que esta poderia ser representada com cartão, de maneira a fazer suporte para o resto dos materiais. Procedemos, em seguida, à construção, começando por preencher toda a base do cartão com espuma expansiva, de modo a cobrir toda a sua superfície. De seguida enrolamos uma cartolina que foi colocada no meio da espuma, de modo a que fizesse um cone para formar a cratera do vulcão. Deixamos secar durante a hora de almoço, para da parte de tarde esta estar seca e podermos dar continuidade à atividade.

No período da tarde reunimos as crianças, em grande grupo, observamos o trabalho realizado, verificando que a espuma já estava seca e que, assim, podíamos prosseguir com a atividade. Auscultámos a opinião do grupo sobre as cores utilizar, no sentido de melhor poder retratar um vulcão, tendo surgido várias opiniões, como o excerto a seguir apresentado mostra.

- Podíamos pintar a base de verde (Ana Marta)
- E também misturar com preto para ficar mais escuro (Bernardo)
- João e também misturamos com branco para ficar mais claro (Leandra)
- Então e para a parte de cima? (Ed. est.)
- Na parte de cima podíamos pintar de castanho ou de preto porque é mais escura que a parte de baixo. (Henrique)
- E podíamos também misturar com o preto e com o branco como fizemos com o verde (Ana Francisca).
- Então e que cor utilizamos para a lava? (Ed. est.)
- João podíamos pintar com as cores que nos mostras-te no vídeo, de amarelo e vermelho. (Ricardo)

- *Gostam das ideias dos vossos colegas? Podemos começar a pintar o nosso vulcão? (Ed. est.)*
- *Sim! (Vários)*

(Nota de campo, 10 de janeiro de 2017)

Para a concretização da tarefa achamos melhor dividir o grupo de crianças em pequenos grupos de cinco crianças para que fosse mais fácil a organização desta atividade e também para poder melhor observar as interações estabelecidas nos grupos. Constituíram-se cinco grupos, realizando a atividade de forma rotativa, enquanto cada um destes grupos realizava a pintura do vulcão, os restantes grupos realizavam atividades nas áreas da sala.

Dispostos à volta da mesa, começamos por escolher as cores a utilizar. Uma das cores escolhidas foi o verde, mas pretendendo utilizar diferentes tonalidades de verde, discutimos como obtê-las, tendo chegado à conclusão que poderíamos misturar esta cor com outras, nomeadamente o branco e o preto. Procedemos à realização dessa mistura, com a participação das crianças, obtendo assim um verde mais claro com a mistura do branco e um verde mais escuro com a mistura do preto. Também se colocou à disposição das crianças pinceis diferentes.



Figuras 22 e 23 – Pintura da base do vulcão

Como podemos verificar nas imagens 22 e 23 as crianças sentaram-se em volta da mesa onde dispunham, inicialmente, de vários tons de verde. Depois da base estar completamente pintada, mudamos de grupo de crianças. Uma das crianças sobre a qual incidia a nossa observação, começou se revelar desconcentrada e desinteressada pela atividade, mas ao ver os colegas a trabalhar e a dialogar sobre o que estavam a fazer, começou a envolver-se mais na atividade e perguntou-nos:

- *João achas que o que estou a pintar está bem? (Henrique)*
- *Sim, está. Mas acho que ainda há aqui algumas partes que podes pintar melhor, não achas? (Ed. est.)*

- *Tens razão, ainda há aqui muitos espaços em branco. (Henrique)*

(Nota de campo, 10 de janeiro de 2017)



Figura 24 – Criança a pintar o vulcão

Um dos grupos foi uma surpresa, para nós, devido à interação estabelecida por duas crianças que, no decurso das atividades nas áreas e no recreio, não costumavam brincar em conjunto. No decurso da atividade foram falando, dando e pedindo a opinião uma da outra sobre o trabalho que estavam a fazer:

- [Leandra] *achas que estou a pintar bem o vulcão? (Bernardo)*
- *Sim, mas tem cuidado para não misturares as tintas (Leandra)*
- *Pois, já me estava a esquecer (Bernardo)*
- *E tu achas que estou a trabalhar bem? (Leandra)*
- *Sim, tu pintas muito bem (Bernardo)*

(Nota de campo, 10 de janeiro de 2017)

Como podemos perceber pelo diálogo acima descrito e pelas imagens abaixo apresentadas, as duas crianças entenderam-se muito bem na realização desta atividade, mas não só, observamos que, a partir desse dia, as duas crianças começaram a estar mais tempo juntas, tanto nas áreas dentro da sala de atividades como no recreio. Assim, parece-nos poder considerar que esta atividade contribuiu para as duas crianças se conhecessem melhor e criassem maior aproximação. De facto, Ladd e Coleman (citados por Dessa, 2014) referem que, “para que as crianças possam estabelecer relações de amizade, precisam de oportunidade de interagir com vários pares” (p. 5).



Figuras 25 e 26 - Crianças a pintar a lava do vulcão

Terminada a pintura do vulcão deixámo-lo a secar na parte exterior da instituição com a finalidade de, no dia a seguir, prosseguirmos com a atividade.

No dia seguinte, em grande grupo, observamos como tinha ficado o vulcão depois de seco, sendo a reação do grupo unânime, no sentido de todas as crianças gostaram muito do resultado final e de ter colaborado na sua construção.

Procedemos à realização da atividade experimental, informando o grupo sobre os materiais a utilizar para efetuar a experiência, sendo estes, bicarbonato de sódio, vinagre e corante vermelho. Cada um destes elementos foi observado e manuseado por cada criança para que melhor poder ficar a conhecê-los. O vinagre e o corante as crianças sabiam qual a sua utilidade, mas o mesmo não se verificava em relação ao bicarbonato de sódio, o que era, por nós previsível, dado a falta de familiaridade com a sua utilização, como o excerto permite perceber:

- João e para que serve este pó branco? (Ana Francisca)
- Olhem este pó branco chama-se bicarbonato de sódio e serve para várias coisas, como por exemplo para fazer bolos e é um dos elementos que esta nas nossas pastas de dentes. (Ed. est.)
- Então e o que faz aos bolos?(Ana Luís)
- Serve para os bolos crescerem. (Ed. est.)
- Então e na pasta dos dentes? (Henrique)
- É um elemento que ajuda os nossos dentes a ficarem mais brancos (Ed. est.)

(Nota de campo, 11 de janeiro de 2017)

Depois deste diálogo, procedemos à colocação dos três elementos na cratera do vulcão e, quando o vinagre entrou em contacto com o bicarbonato de sódio, este elevou-se transbordando para fora da cratera do vulcão, escorrendo depois por ele abaixo.

A expressão do grupo a esta reação química foi de alguma surpresa e curiosidade, mesmo já sabendo que aqueles três elementos combinados faziam a lava,

não sabiam que esta poderia crescer e elevar-se ao ponto de sair de dentro da cratera. Solicitavam o acrescento de produtos, no sentido de repetir a observação, o que fizemos.

Propusemos às crianças a elaboração do registo gráfico da atividade, envolvendo-se em seguida nessa atividade.



Figuras 27 e 28 – Registo gráfico da experiência do vulcão

Os trabalhos produzidos pelas crianças foram expostos e, mais tarde, incluídos no seu portefólio, o que ajudava a relembrar a atividade realizada e a divulgá-la junto dos pais/família.

Refletindo o trabalho realizado em pequenos grupos, é de sublinhar que este não só nos permitiu melhor observar as interações estabelecidas pelas crianças, como também apoiá-las na concretização das tarefas. Por sua vez, o trabalho em grupo ajudou a enriquecer a partilha de ideias e saberes, para o que contribuiu a heterogeneidade etária e de experiências dos elementos que o integravam. Johnson e Johnson (1999) afirmam que “deve-se apostar na constituição de pequenos grupos, pois é de mais fácil observar os comportamentos, uma vez que, quanto maior o grupo mais difícil é a coordenação da intervenção de cada aluno no mesmo, assim como o consenso (p. 41)

4.2.3 Experiência de ensino aprendizagem “O moncho e a mancha”

Foi apresentado às crianças o livro de literatura para a infância intitulado *Moncho e a Mancha*, de Kiko da Silva (2003), mas antes da leitura do mesmo questionamos as crianças acerca da capa, com o objetivo de explorar as imagens bem como os elementos que dela constavam

Depois dessa exploração dissemos às crianças qual era o nome do conto e propusemos-lhes que tentassem adivinhar quem seria o Moncho e a Mancha

- *O Moncho é o menino da capa. (Miguel)*
 - *Não! Mas Moncho é um animal. (Leandra)*
 - *Não, não é assim, diz-se Mocho e não Moncho (Henrique)*
 - *Então mas vocês vêm alguma animal na capa do livro? (Ed. est)*
- (Nota de campo, 23 de janeiro de 2017)

Desta forma, foi importante dar voz às crianças e, com isto, percebemos que nas "leituras" que realizam, mesmo antes de saber ler, é evidente a influência que as experiências vivenciadas por cada uma se refletem nas análises realizadas. Amaral *et al.* (2014) referem que o facto de ouvir histórias faculta à criança não só a interiorização de enredos, personagens, situações, problemas e soluções, como também garante enriquecimento pessoal que permitirão à criança uma melhor percepção das histórias que ouve, bem como a melhor perceber os acontecimentos do seu quotidiano. Dai que, como Marques (2008), acabam por se tornar "bons contadores de histórias e sabem relacionar essas histórias com as suas experiências de vida e as gravuras com o texto" (p.35).

Wolf (2010) explica que ser narrador é algo em que nos tornamos, não nascemos narradores. Para se tornar narrador é necessário: entrar na comunidade de narradores, desenvolver memórias, adquirir as marcas linguísticas de rememoração e, finalmente, tornar-se num ser narrável. Entre os 2 e os 4 anos de idade as crianças começam a construir a sua competência narrativa.

São estas competências narrativas que vão permitir que as crianças sejam capazes de discutir e explorar os acontecimentos que a vida lhes confidenciará e de se manterem em contacto com a vida dos outros, já que: "e porque estas competências são importantes pela vida fora e não apenas na infância, elas merecem da nossa parte a mais rigorosa e permanente atenção" (Wolf, 2010, p.114).

A leitura do livro foi realizada na sala com a projecção da história no quadro interativo. Depois da leitura realizou-se um diálogo sobre o que haviam ouvido, sendo que estas atividades de pós-leitura,

possibilitam à criança refletir criticamente sobre o texto, permitem-lhe ser indagadora e construtora de sentidos, actualizando as suas referências intertextuais, possibilitam o diálogo entre o texto e o leitor, tornando-o co-construtor activo de significados textuais, (...) potenciando um entendimento que amplia o seu conhecimento do mundo (Balça, 2007, p.134)

Nesta atividade resolvemos agrupar as crianças em pequenos grupos de cinco elementos, de forma a termos uma melhor percepção da interação estabelecida nas crianças-alvo do nosso estudo. Assim, resolvemos separar as crianças em estudo, por pares, nos diferentes grupos.

A atividade consistia em cada criança criar uma mancha numa folha branca, recorrendo à técnica de pintura de sopro. Em primeiro lugar tiveram de escolher as cores que iriam utilizar para realizar as manchas e a seguir, molhar um pincel nas tintas e deixar cair gotas na folha branca. Depois, com uma palha soprar essas gotas de modo a espalhar a tinta, fazendo o efeito de uma mancha.



Figura 29 – Criança a espalhar a tinta

Pretendíamos que a criança usasse da sua liberdade e criatividade para fazer o trabalho, jogando com as cores e procurando utilizar o sopro para ir orientado o espalhar da tinta. Neste âmbito, ia também exercitando os músculos faciais, considerado que o soprar exige esforço. As imagens das figuras 30 e 31 mostram essa atividade.



Figuras 30 e 31 – Técnica de sopro

Sabemos que promover a criatividade é importante, considerando que, como referem Santos e Balancho (1993), a criatividade para além de indispensável e imediata,

deveria ser o primeiro ato educativo, pois, caso não haja um desenvolvimento criativo sistemático, o mecanismo de ensino-aprendizagem nunca poderá funcionar de forma apropriada.

No que concerne às interações estabelecidas pelas crianças sobre as quais incidiu o estudo, estas basearam-se na relação com o adulto, perguntando se o trabalho que estavam a realizar estaria a ficar bonito e comentando as cores utilizadas. Uma das crianças pediu ajuda para a realização da técnica do sopro, uma vez que tinha colocado a palha longe da tinta e não estava a conseguir espalhá-la, de modo a obter as manchas.

Não nos foi possível dar continuidade a esta atividade, devido à instituição em que estávamos a estagiar se encontrar envolvida na comemoração das tradições dos reis.

5 Análise das interações pedagógicas

Considerando a abordagem prévia relativa à recolha do material empírico, é chegado o momento de desenvolver a complexa e difícil tarefa de análise. Falar em análise de dados significa interpretar e dar sentido a todo o material de que se dispõe da recolha de dados (Bogdan, & Biklen, 1994). Para a análise dos dados recorreremos, como já antes referimos ao Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias -DQP (2009), mais concretamente na parte 2, a 4.^a etapa (pp. 117 - 126). Segundo Brocardo (2009) “a publicação do Manual do Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias é o culminar de um longo período de reflexão e adaptação do projecto DQP ao contexto português (p. 3). Nesse manual existe uma ficha de observação que, de acordo Bertram e Pascal (2009), permite seguir:

uma amostra de crianças durante um dia em que se desenvolve a rotina do jardim de infância com o objectivo compreender o quotidiano da criança. Esta técnica dá informação sobre as experiências de aprendizagem, o nível de escolha proporcionada às crianças, o seu envolvimento, as formas de organização do grupo e os modos predominantes de interacção entre crianças e adultos (p. 117)

Relativamente à observação dos processos de interacção, sublinha-se que não foram seguidas totalmente as instruções preconizadas no DQP, pelo que reduzimos o número de observações preconizadas por cada criança. Acresce referir que o manual acentua as seguintes formas de interacção:

- CA \longleftrightarrow A interacção equilibrada entre criança-alvo e adulto
- CA \longleftrightarrow C interacção equilibrada entre criança-alvo e criança
- CA \rightarrow A criança-alvo interage com adulto
- CA \rightarrow C criança-alvo interage com outra criança
- CA \rightarrow GC criança-alvo interage com um grupo de crianças
- A \rightarrow CA adulto interage com a criança-alvo
- C \rightarrow CA outra criança interage com a criança-alvo
- \rightarrow CA \leftarrow criança-alvo fala consigo própria
- CA ausência de interacção
- GC \rightarrow CA grupo de crianças interage com criança-alvo
- CA \longleftrightarrow GC interacção equilibrada criança-alvo grupo de crianças

(Pascal, & Bertram, 2009, p. 119)

Para além destes registos, tivemos também a preocupação de assinalar durante as observações *as áreas de conteúdo* contempladas, tomando como referência a definidas nas OCEPE, construindo depois um gráfico de barras que nos indica os totais obtidos em cada uma das áreas de conteúdo, a saber: Formação Pessoal e Social (F.P.S), Educação Física (E.F.), Expressão Dramática (E.D.), Expressão Plástica (E.P.), Expressão Musical (E. Mu.), Linguagem Oral e Abordagem a Escrita (L.A.E), Matemática (MAT.) e Conhecimento do Mundo (C.M.). Também assinalamos o tipo de grupo dominante (Pequeno Grupo ou Grande Grupo, Pares ou Individual) quando das observações efetuadas.

Após estes esclarecimentos, passamos à apresentação e discussão dos dados recolhidos, iniciando com o contexto de creche e seguindo com o contexto de jardim de infância.

5.1. Contexto de Creche

Convém relembrar que apenas foram observadas duas crianças, apenas com duas observações de cada uma, duas de manhã e duas da parte da tarde, notando que no gráfico 1 é possível constatarmos que primeiramente surgem as interações bidirecionais, depois as unidirecionais e, por último sem interação.

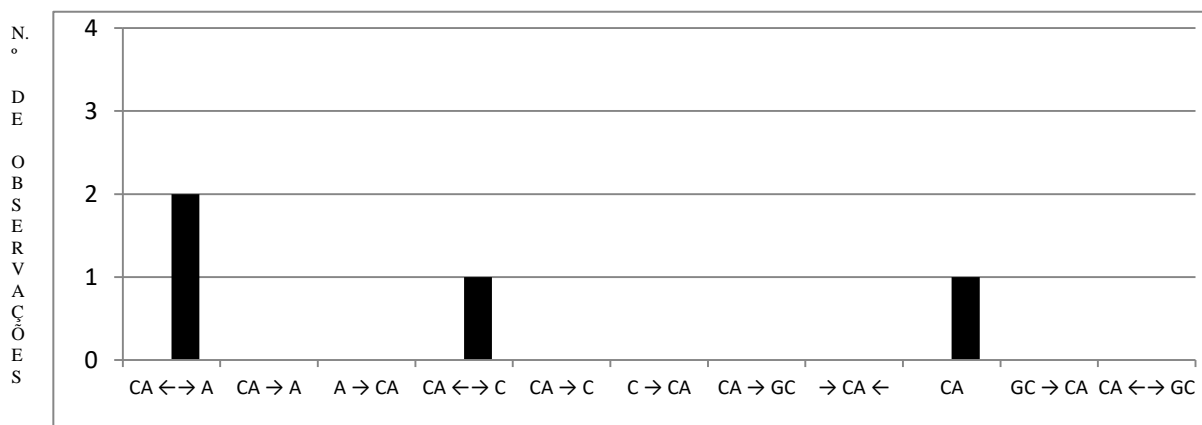


Gráfico 1: Representação de cada interação estabelecida em contexto de Creche

No gráfico 2 é possível verificar que a expressão motora³ e a linguagem oral e abordagem à escrita surgem com o mesmo número de observações, com 4 observações cada uma e, seguidamente, a expressão musical com apenas duas observações.

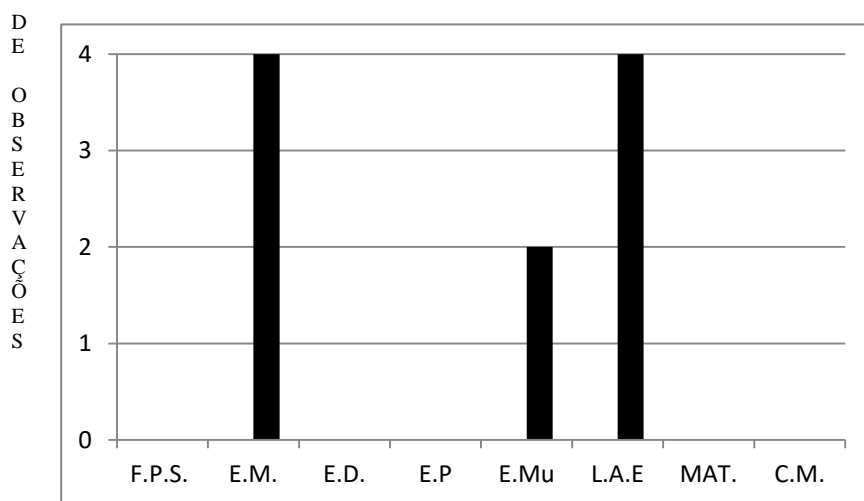


Gráfico 2: Representação das experiências de aprendizagem em contexto de Creche

No gráfico 3 podemos verificar que a atividade em pares foi o tipo de grupo dominante, mais vezes observado, sendo que o grupo individual só se regista uma vez e os tipos grande grupo e pequeno grupo não foram observados nenhuma vez.

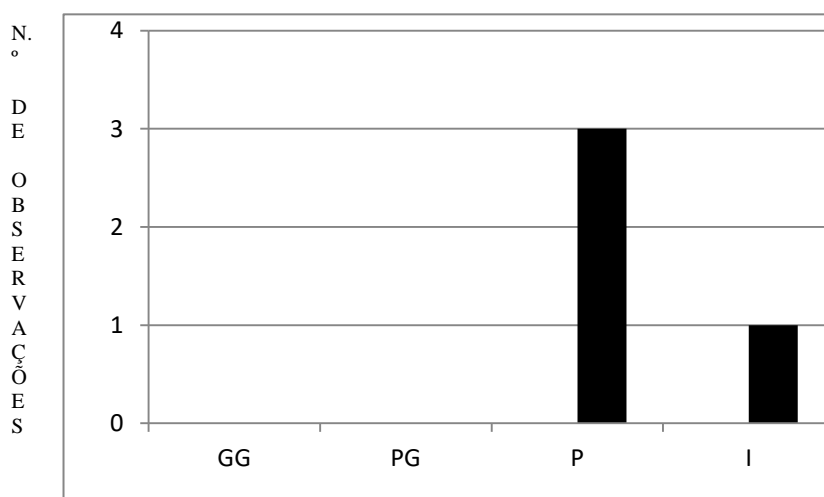


Gráfico 3: Representação dos tipos de grupos dominantes em contexto de Creche

³ No manual consultado este ainda nos remete para uma nomenclatura anterior às OCEPE de 2016, por isso esta área de ensino aprendizagem está com o nome de expressão motora e não como educação física.

5.2 Contexto de Jardim-de-infância

Neste contexto observamos quatro crianças e registamos quatro observações a cada uma das crianças, duas de manhã e duas à tarde, tendo em conta que as observações feitas realizaram-se em horas diferentes.

A interação que ocorreu mais, como pode ver-se no gráfico 4, foi a interação mútua entre criança alvo e outra criança tendo-se verificado seis vezes, seguiu-se a interação unilateral entre criança alvo e adulto, tendo-se verificado três vezes, seguindo-se das interações unilateral entre criança alvo e outra criança, criança alvo e grupo de crianças e ainda criança alvo e grupo de crianças com duas observações. Logo depois vem a interação bilateral entre criança alvo e adulto sendo que as interações adulto criança, criança-criança alvo e grupo de criança-criança alvo não se registaram nenhuma vez.

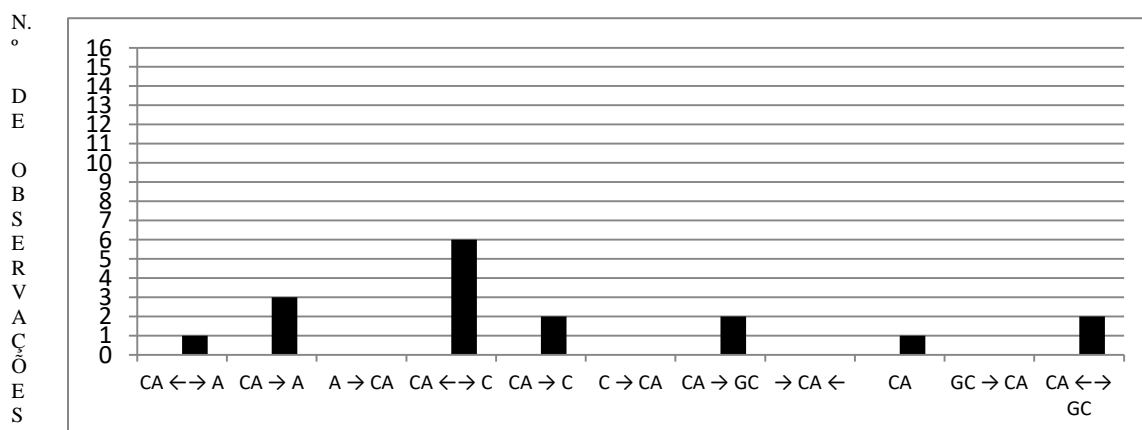


Gráfico 4: Representação do tipo de interação estabelecida em contexto de Jardim-de-infância

No que diz respeito às experiências de aprendizagem e a partir do conjunto das observações contamos o número total de observações relativas a cada uma das áreas de aprendizagem em que as crianças estiveram envolvidas, tal como podemos observar no gráfico 5. A linguagem oral e abordagem a escrita foi a área de experiência mais vezes observada, seguindo-se a área de expressão plástica e a de conhecimento do mundo. As áreas de formação pessoal e social, expressão motora, expressão dramática e matemática apresentam o mesmo número de observações e a área de expressão musical não teve observações.

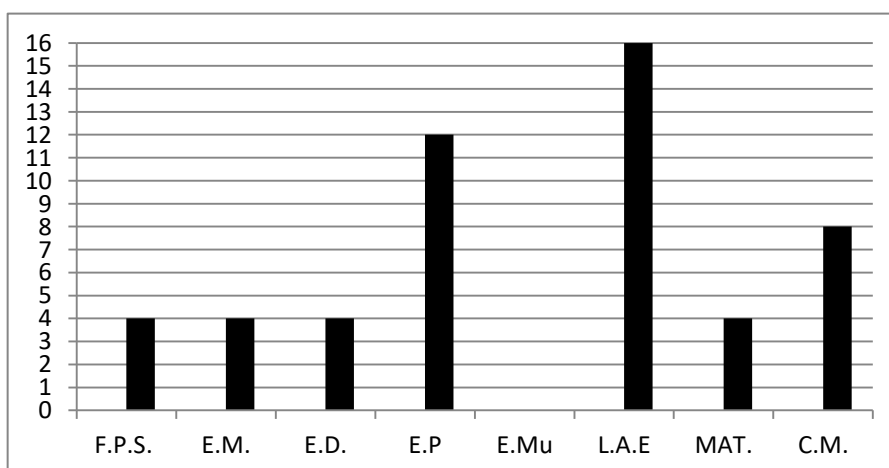


Gráfico 5: Representação das experiências de aprendizagem em contexto de Jardim de Infância

No que diz respeito ao tipo de grupo dominante, a partir do conjunto das observações analisamos o número total de observações relativas a cada um dos tipos de grupos, tal como apresentamos no gráfico 6. O tipo de grupo mais vezes registado foi o grande grupo registado com nove observações, seguindo-se o pequeno grupo com quatro observações, o trabalho individual com duas observações e o grupo de pares com uma observação.

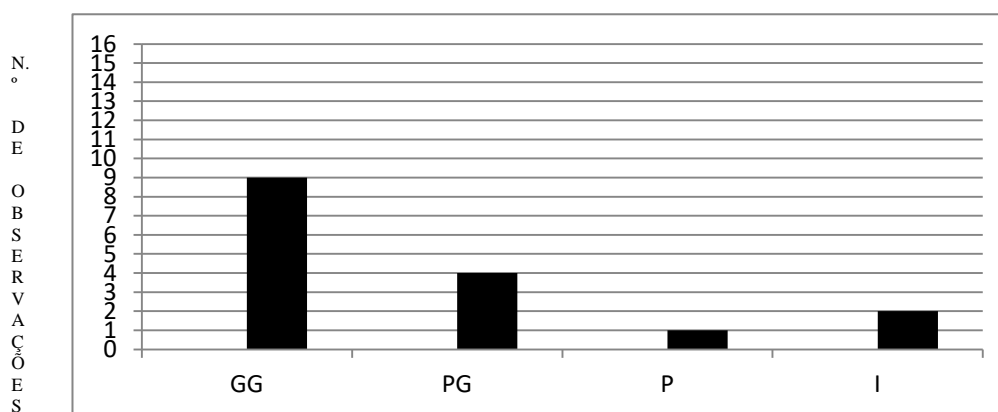


Gráfico 6. Representação dos tipos de grupos dominantes em contexto de Jardim de infância

5.3 Conclusões sobre o processo de análise das interações

Considerando os dados apresentados explanamos algumas conclusões a que nos permitiram aceder. Por falta de tempo relativo à prática pedagógica e à nossa limitada formação enquanto observadores não conseguimos seguir o DQP, tal como este nos indica nas suas instruções, isto é, deveríamos ter feito seis observações por cada uma das crianças, tanto em contexto de creche bem como em contexto de jardim de infância, mas tal não nos foi possível pela razões enunciadas anteriormente.

Ainda assim estas observações fazem parte de uma experiência elaborada por nós durante o percurso da prática pedagógica, através das quais procuramos responder qual será o tipo de interações predomina no contexto de sala de educação de infância, bem como que áreas de conteúdo são privilegiadas no contexto de sala de educação de infância. Neste âmbito, entendemos atingir os objetivos estabelecidos para o trabalho que nos propusemos elaborar.

Em relação à questão que se referia às interações, podemos concluir que o tipo de interação dominante nos dois contextos foi a bidirecionalidade: a interação entre a criança-alvo e o adulto na creche e a interação criança-alvo e a outra criança no jardim de infância. Quanto à interação unidirecional foi mais evidente no contexto de jardim de infância ocorrendo entre a criança-alvo com o adulto, seguida da criança-alvo com o outra criança e da criança-alvo com o grupo de crianças.

A nível da questão que se referia às áreas de ensino aprendizagem, podemos concluir que na creche as áreas mais vezes abordadas foram a linguagem oral e abordagem à escrita e a expressão motora. Por sua vez, no jardim de infância a área mais abordada foi a linguagem oral e abordagem e a expressão plástica. Assim, podemos concluir que a Linguagem oral e abordagem à escrita é, neste estudo, a área de conteúdo mais potenciadora das interações entre pares.

Concluiu-se ainda que, na creche, o grupo dominante foi em pares e no jardim de infância foi o grande grupo.

Considerações finais

Nesta reflexão final procuramos relevar ideias que nos foi possível ir (re)construindo ao longo da caminhada educativa e formativa desenvolvida, considerando a observação e a ação promovida nos dois momentos que a PES integrou, o primeiro em creche e o segundo em jardim de infância.

Analisar esse processo torna necessário refletir sobre o trabalho desenvolvido, as limitações sentidas e as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que nos foi possível promover com as crianças. É importante considerar que, com o estudo que desenvolvemos sobre a prática, não pretendemos alcançar respostas conclusivas, mas antes uma leitura interpretativa da prática educativa, de que modo nos ajude a melhor compreender o papel das interações na reconstrução da pedagogia. Deste modo, é importante que na reflexão atendamos aos contextos e grupos em que nos integramos.

No decorrer das duas etapas de intervenção promovemos diversas experiências de aprendizagem, tendo sido planificadas, de forma a contemplar de forma integrada as áreas e domínios de conteúdo definidos nas Orientações curriculares e a considerar o que as crianças já sabiam para que pudéssemos ajudá-las a progredir. Esta não foi uma tarefa fácil, pois conhecer cada criança e o grupo e encontrar respostas que possam ir ao encontro de interesses e necessidades formativas de todos, exige saberes e experiência que, por vezes, ainda nos era difícil mobilizar.

Assim, ao longo do estágio pudemos perceber que ser educador de infância é um grande desafio, devendo este considerar vários aspetos importantes, como a valorização da organização do espaço, dos tempos de atividades e das interações estabelecidas com as crianças e entre as crianças. Percebemos que o educador tem que ter em consideração as crianças enquanto sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, devendo atender e respeitar as suas opiniões, intenções e necessidades formativas.

É de considerar que estas são diferentes de criança para criança, pois cada uma tem características própria e, portanto, pode ter também diferentes ritmos que é preciso conhecer para que possamos apoiar e estimular a sua progressão. Neste âmbito torna-se importante uma observação e disponibilidade para ajudar a criança a envolver-se nas tarefas, que tanto podem ser da sua iniciativa como da iniciativa do educador, mas de modo a não forçá-las a fazer algo a que não estão dispostas. Assim, o educador deve ter em atenção se as crianças interagem com o grupo de pares, mas não deve forçá-las, sem

entender primeiramente, qual a forma de estar, se relacionar e integrar no grupo e participar nas diferentes atividades que incluem a rotina diária. É, por isso, de ter em conta as interações em que as crianças se envolvem, pois estas assumem particular importância na construção do seu bem-estar e aprendizagem, requerendo-se que se apresentem culturalmente estimulantes e emocionalmente gratificantes.

Estes dados foram importantes também para nos ajudar a refletir sobre a organização do ambiente educativo, nas múltiplas dimensões que integra. Neste âmbito, sublinhamos que é importante desenvolver esforços para proporcionar às crianças um ambiente educativo harmonioso e estimulante, que se torne capaz de favorecer a aprendizagem e desenvolvimento de cada criança e do grupo.

Nesta linha de pensamento, é de considerar que para além de uma contínua formação que o educador deve procurar realizar ao longo da sua vida profissional, deve ser flexível e adaptar-se aos contextos em que se insere, para além disso deve entender a criança como um Ser com determinadas origens, as quais deverão ser respeitadas e vistas como uma mais-valia para o processo de ensino/aprendizagem e o exercício da cidadania de cada um. É ainda de considerar que todas as crianças possuem saberes que podem partilhar com o grupo, contribuindo para o enriquecimento do mesmo.

Ao refletir sobre o nosso papel e sobre o sucesso da intervenção desenvolvida, reconhecemos que existiram momentos em que não sabíamos ao certo como agir, mas que continuamos a tentar superar e resolver os problemas, usufruindo também de momentos de grande sucesso em que as atividades correram de forma muito positiva. Reconhecemos que ambos os momentos contribuíram para a construção de aprendizagens que ajudam a enriquecer as já adquiridas antes da PES, favorecendo assim a nossa formação e desenvolvimento profissional.

Ao longo da prática desenvolvemos atividades, em grande e pequenos grupos de trabalho, atribuindo grande importância à interação e à partilha de saberes e experiências, visando a participação de todos, segundo normas de vida democrática.

No que concerne aos objetivos que foram estabelecidos para a concretização da prática educativa e elaboração deste relatório, pensamos ter alcançado o pretendido. As interações das crianças com as outras crianças e com os adultos mereceram-nos não apenas observação e reflexão, mas também envolvimento na criação de oportunidades que possibilitassem brincar, comunicar e relacionar-se, aspetos que entendemos caracterizarem o modelo pedagógico pelo qual procuramos enveredar, assente numa pedagogia participativa, em que a ação de todos era valorizada e promovida. Neste

sentido, envolvemo-nos também na reorganização do espaço educativo da sala, em particular no contexto de jardim de infância, procurando que a distribuição das áreas da sala pudesse tornar-se mais funcional e que desafiassem à utilização dos materiais e à criação de um clima interacional positivo, brincando e trabalhando num ambiente harmonioso e esteticamente agradável, aspeto que nos mereceu atenção e reflexão.

No decurso da prática de ensino supervisionada promovemos atividades lúdicas diversas, em ambos os contextos, procurando favorecer a colaboração e apoio às crianças, no sentido de diversificar e alargar as oportunidades de jogo e de aprendizagem. As atividades previstas ao nível do projeto curricular do grupo foram também valorizadas, envolvendo-nos na sua concretização.

Temos de realçar o facto de termos estagiado nas instituições apresentadas ao longo deste documento, fez com que dessemos valor a pequenas coisas e conseguimos ver que, para além dos bens materiais que as crianças possam ter, é sobretudo importante que lhes permitam ser e sentir-se realmente felizes e cidadãos com direito ao exercício de uma cidadania ativa. Importa considerar os fatores que podem influenciar as relações a criar no grupo, prestando-lhe a devida atenção para poder ser criado um ambiente propício à comunicação, colaboração, debate de ideias, respeito por cada um e ao enriquecimento de todos.

Neste sentido, entendemos salientar que as experiências de ensino-aprendizagem foram potenciadoras de interações sociais positivas, tornando-se facilitadoras do desenvolvimento pessoal e social (do sentido do eu e dos outros), alicerçado este em valores democráticos, não deixando de contemplar interesses revelados pelas crianças. Parece-nos poder considerar que as interações promovidas com as crianças ajudaram a construir autoconfiança, sentido de pertença ao grupo e confiança no outro, adultos e pares.

Relevamos a importância das experiências de aprendizagem possibilitarem às crianças usufruírem de liberdade de expressão e escolha, não deixando de parte as regras sociais, pois estas são importantes para a sua integração e vida em sociedade. Por esse motivo o educador tem de ter em atenção todos eles, criando ambientes que sejam propícios ao envolvimento das crianças em brincadeiras que favoreçam esse processo, relevando também o papel como educadores estagiários aí assumimos. Este é também importante para a construção do nosso percurso formativo, o qual pressupõe continuidade e que se apresente facilitador do desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim, sublinhamos a importância que esta etapa reveste na nossa formação, mas também que se requer continuarmos a aprender, bem como a saber enfrentar desafios e a superar dificuldades emergentes.

Pretendemos, por isso, continuar a investir na nossa formação, no sentido de mobilizar novos conhecimentos acerca do processo de desenvolvimento das crianças e da ação pedagógica a promover. Sentimos que temos um longo caminho a percorrer, mas que queremos fazê-lo com força e determinação para que possamos promover uma ação educativa de qualidade, em que aprender com os erros, superando-os, se admite que pode ajudar a realizar, com sucesso, a caminhada que a atividade profissional representa.

Referências bibliográficas

- Aguilar, L. (2001). *Expressão e educação dramática – guia pedagógico para o 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2002). *Interação entre a estrutura do sujeito e a estrutura da tarefa no processo educativo*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, S., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Amaral, F. P., Calçada, T., Cortês, J. M., Loureiro, M. C., & Lorena, A. (2014). *Orientações para actividades de leitura programa-está na hora dos livros jardim de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em Creche: Princípios e práticas ancoradas em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo, *Educação em creche: participação e diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014) *A Interação e cooperação entre pares: Uma Prática em Contexto de Creche*. Porto. Porto Editora.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Braga. Universidade do Minho.
- Balça, Â. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo (coord.), *Formar leitores das teorias às práticas*. Lisboa: Edições Lidel.
- Bee, H. (1996). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP- Desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bhering, E. et al (2004). *Uma experiência de formação continuada na educação infantil*. Lisboa: Texto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brownell, C. (1986). *Convergent Developments: Cognitive-Developmental Correlates of Growth in Infant/Toddler Peer Skills*. Child Development, Guilford Press.
- Brownell, C., Ramani, G., & Zerwas, S. (2006). *Becoming a Social Partner with Peers: Cooperation and Social Understanding in One-and Two-year-olds*. Child Development..
- Bruner, J. (1998). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cadima, J., Leal, T., & Peixoto, C. (2012). *Observação das interações educador-criança: Escala de interação do prestador de cuidados*. Análise Psicológica, pp. 373-386.

- Cardoso, M. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. Tese de Doutorado, Braga, Universidade do Minho.
- Costa, I., & Baganha, F. (1989). *O fantoche que ajuda a crescer*. Porto: Edições ASA.
- Craveiro, M. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de Doutorado. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da criança.
- Dessa, M. (2014). *Entre a oposição e a negociação: Um projeto de investigação-ação sobre o papel do adulto na prevenção e mediação de conflitos entre pares na infância*. Porto: Instituto Politécnico do Porto- Escola Superior de Educação.
- Dias, C., & Morais, J. (2004). *Interação em sala de aula: observação e análise*. Lisboa: Texto Editora.
- Figueira, M. (1998). Ser educador na creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 48, 69-70.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. J. Oliveira-Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 9.26). Portugal: Porto Editora.
- Fróis, J. (Coord.) (2000). *Educação Estética e Artística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Garcia, P. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré- Escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança-Escola Superior de Educação.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em Creche*. Porto Alegre: Artmed.
- González, P. (2002) *O movimento da escola Moderna: um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Guimarães, M. & Costa, I. (1986). *Eu Era a Mãe- Perspectivas Psicopedagógicas de Expressão Dramática no Jardim de Infância*. Lisboa: Ed. M.E.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança - (6ª edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Post, J. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Howkins, J. (2007) *The Creative Estimiulation in Children untill 5 years*: The Penguin Press.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston, Ms: Allyin and Bacon.
- Kamii, C. (1997). *A teoria de Piaget e a educação Pré-escolar*. Lisboa: Insituto Piaget.
- Katz, L. (2006). *Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. Saber (e) Educar*, 11, 7-21.
- Katz, L., & McClellan, D. (2005). O Papel do Professora no Desenvolvimento social das Crianças in J. Oliveira-Formosinho (org.) L. Katz, Maclellan, & D. Lino,

- Educação Pré-Escolar. A construção social da moralidade (pp. 11-50)*. Lisboa: Texto Editores.
- Kempe, K., David, G., & Hysmith, C. (1997). *Teachers' Interventions in Preschool and Kindergarten Children's Peer Interactions*. *Journal of Research in Childhood Education*, 12(1), 34-47.
- Killen, M. (1996). *Children's Autonomy, Social Competence and Interactions with Adults and Other Children: Exploring Connections and Consequences*. New York: JousseyBass.
- Kishimoto, T. (2007). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez.
- Leenhardt, P. (1997) *A Criança e a Expressão Dramática*. 4ª Edição, Lisboa: Rolo & Filhos -Artes Gráficas.
- Lima, A. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação*.
- Lucci, M. (2006). *Um estudo sobre as propostas de B.F.Skinner e as de L.S. Vygotsky: a contribuição de uma aproximação*. São Paulo, Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Marques, M. (2008). *Gestão curricular intencional numa comunidade de prática online: um estudo de caso envolvendo professores de ciências*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro.
- Martins, I. et al. (2009). *Despertar para a Ciência - Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação
- Matos, M. (2013). *O lúdico na formação do educador: contributos na educação infantil*. *Cairu em revista*, 2, pp. 133-142.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, C. (2011). *Formação de Professores e Docência Integrada: Um Estudo de Caso no âmbito dos Programas Nacionais de Formação Contínua*. Braga: Universidade do Minho-Instituto de Educação.
- Mesquita-Pires, C. (2013). *A voz da criança sobre a inovação pedagógica. Tese de Doutoramento*. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Monteiro, E. C. B.V. (2012). *Interação lúdica com pares., aceitação social e amizades recíprocas em contexto pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISPA
- Nanni, D. (2008). *Dança: da educação pré escolar à universidade (5ª ed)*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a educação de infância* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Novo, R. (2009). *A Aprendizagem Profissional da Interação Adulto - Criança: Um estudo de caso multicontexto*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.

- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A profissionalidade específica da educação de Infância e os estilos de interação adulto/criança. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 80-105). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira Formosinho (org.), D. Lino, S. Niza, *Modelos curriculares para a Infância: construindo uma práxis de participação* (pp.13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., (2013). A contextualização do modelo curricular High Scope no âmbito do projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). *O espaço na Pedagogia-em Participação*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). A pedagogia-me-participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo, *Educação em creche: participação e diversidade* (pp. 29-74). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, F. (2011). Pedagogia-em-participação: A perspetiva da associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 96-127). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013a). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia em Participação. In J. Oliveira-Formosinho (org). *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 25-60) Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013b). *Pedagogia-em-participação: A perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora/fundação Aga Khan.
- Papalia D., Olds, S., & Feldman, R. (2001) *Desenvolvimento Humano*. Rio de Janeiro. Artmed
- Parente, C. (2004). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1964). *Seis Estudos da Psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho., & T. M. Kishimoto, *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, L. (2005). *Expressão Corporal e Dramática*. Lisboa: Produções Editoriais, Lda.
- Santos A. & Balancho M. (1993). *A criatividade no ensino do português* (7ª edição). Texto Editora.

- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Singer, E. (2002). The logic of young children's (nonverbal) behavior. *European Early Childhood Education Research Journal*.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (3.º Vol.) Lisboa: Instituto de Piaget.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Teixeira, T. (2011). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar. Relatório final de estágio*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Escola Superior de Educação.
- Tompkins, M. (1996). Aprendizagem Activa: como a incorporar no seu programa. In N. Brickman & L. Taylor, *Aprendizagem activa* (pp. 5-13). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, A. (2013). *Contextos Promotores da Aquisição da Linguagem Escrita em Jardim-de-Infância, um estudo de caso*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Vieira, F., & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, e M. Pinazza, (Org.), *Pedagogia(s) da Infância. dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 197-218). Porto Alegre: Artmed.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society - the development of higher psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. Brasil: Livraria Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2001) *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2008). *A formação social da mente*. Porto: Porto Editora.
- Vygotsky, L., & Cole, M. (1998) *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6. Ed.) Porto: Porto Editora.
- Williams, S., Ontai, L., & Mastergeorge, A. (2007). Reformulating infant and toddler social competence with peers. *Infant Behavior & Development*, 353-365.
- Wolf, D. (2010). Ali e então, o intangível e o íntimo: as narrativas da infância. In B. Spodek (org.) (2ªEd.) *Manual de Investigação em educação de infância* (85-118). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Legislação consultada

- Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, art 2º - Lei-quadro da Educação Pré-Escolar
- Lei n.º46 /86 de 14 de Outubro, *Lei de Bases do Sistema Educativo*.