

Helena Maria Alves Santos

Relatório de Estágio

— MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Helena Maria Alves Santos

Relatório de Estágio

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

Orientação

Prof.^a Doutora Sara Barros Araújo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

AGRADECIMENTOS

A todos, e a cada um de vós, obrigada.

À minha mãe. Se todos dizem que têm a melhor mãe do mundo é porque ainda não conheceram a minha. És incrível, obrigada por acreditares no meu sonho.

À minha irmã. Obrigada por me ouvires e apoiares todas as minhas decisões. Independentemente do que o futuro me reserva sei que posso contar contigo.

A todas as crianças com que tive o privilégio de trabalhar. Vocês são maravilhosas. Obrigada por todos os dias me acolherem no vosso coração.

Ao meu par pedagógico, Ana Barros. Obrigada por ingressares nesta aventura comigo e por permitires que caminhássemos lado a lado. Apesar de ter sido um sorteio, juro que não poderia ter tido mais sorte.

Às educadoras cooperantes, Cátia Fernandes e Vânia Pacheco. A vossa experiência, sabedoria, sinceridade e transparência propulsionou o meu crescimento enquanto futura profissional, mas também como pessoa. Obrigada por me deixarem entrar no vosso espaço e aprender no seio do vosso grupo. Obrigada pela confiança que sempre depositaram em mim.

À Manuela. Admiro a sua força e transparência. Agradeço, do fundo do coração, por fazer desta menina uma mulher mais madura.

À Ana Rita Ramos e à Ana Ribeiro. Fomos e sempre seremos uma equipa!

À professora Sofia de Andrade. O seu apoio transformou as minhas dúvidas em certezas. Obrigada por amparar o meu trabalho numa valência que ainda era algo desconhecida para mim.

À minha supervisora, Doutora Sara Barros Araújo. Obrigada por abordar a educação de infância com uma paixão genuína, isso só me fez ainda mais acreditar que seguir este caminho e ser educadora de infância é um enorme privilégio.

RESUMO

O presente relatório tem como finalidade apresentar as competências e os conhecimentos que a mestranda adquiriu ao longo do seu percurso na educação de infância. Desta forma, reúne acontecimentos que decorreram em creche, particularmente num grupo de 16 crianças entre os 24 e os 36 meses de idade, e no pré-escolar, num grupo de 27 crianças entre os quatro e os cinco anos. Ao longo do relatório, são descritas e analisadas evidências das ações pedagógicas, que definiram o perfil da mestranda enquanto futura educadora, e apresentadas sucessivas reflexões retrospectivas e prospetivas, que tiveram como intuito a transformação da qualidade das suas práticas educativas. Portanto, inscreve-se numa aproximação à metodologia de investigação-ação, o que significa que foi mobilizada uma intervenção contextualizada, autorreflexiva e crítica, por todos os implicados no processo educativo. Entrecruzando a teoria com a prática, a mestranda realizou uma ação assente na intencionalidade educativa, ou seja, apoiou a sua prática nos processos de observação, planificação, ação e avaliação, respeitando a agência de criança competente, que influencia e é influenciada pelo meio que a rodeia. Durante o percurso foram registados problemas e percalços que impulsionaram a mudança e, conseqüentemente, o crescimento da mestranda enquanto futura profissional da educação de infância.

Palavras-chave: Creche, pré-escolar, intencionalidade educativa, desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

This report aims to present the capabilities and knowledge gathered during the student's path through childhood education. As such, it reflects a number of circumstances that happened in child day-care context and preschool context, specifically in a group of 16 children between 24 and 36 months old and a group of 27 children between the ages of four and five, respectively. Evidences of pedagogic actions that defined the student's profile as future educator are described and analysed throughout this report. Several retrospective and prospective reflections, which allowed the transformation of the quality of the student's Educational Practices, are also presented. Thus, the master's student takes the Action-Investigation methodology approach, meaning that throughout the internship, everyone implied in the educational process implemented a contextualized, self-reflexive e critical intervention. Linking theoretical and practical knowledge, an action based on the educational intentionality was made. This means that the master's student practice was supported in the processes of observation, planning, action and evaluation taking into account the competent child in action which influences and is influenced by the environment in which the child is inserted. The problems and difficulties encountered lead to change, which gradually propelled the student's growth as future Childhood Education professional.

Keywords: Child daycare, preschool, educational intentionality, professional development.

ÍNDICE

Introdução	1
1. Enquadramento teórico e legal	3
1.1. A intencionalidade educativa	3
1.2. A integração dos saberes	6
1.3. A literacia emergente	9
1.4. A metodologia de trabalho de projeto	15
1.5. A aprendizagem em companhia	20
2. Caraterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação	25
2.1. O contexto de creche	25
2.1.1. Caraterização da instituição	25
2.1.2. Organização do espaço e do tempo pedagógico	26
2.1.3. Caraterização do grupo de crianças	28
2.2. O contexto de educação pré-escolar	29
2.2.1. Caraterização da instituição	29
2.2.2. Organização do espaço e do tempo pedagógico	30
2.2.3. Caraterização do grupo de crianças	32
2.3. Metodologia de investigação	34
3. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	39
3.1. O contexto de creche	39
3.1.1. A dinamização da área dos livros	39
3.2. O contexto de educação pré-escolar	48
3.2.1. O projeto sobre as folhas do outono	48
3.3. Aprendizagens transversais: a mediação da aprendizagem partilhada	59
Reflexão final	65
Bibliografia	73

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A- Planificações semanais

A1- Contexto de creche

A2- Contexto de educação pré-escolar

Apêndice B- Narrativas reflexivas individuais

B1- Contexto de creche

B2- Contexto de educação pré-escolar

Apêndice C- Registos fotográficos

Apêndice D- Materiais construídos pelo par pedagógico

Apêndice E- Documentação pedagógica

Apêndice F- Registos audiovisuais

Apêndice G- Grelhas de avaliação

G1- Contexto de creche

G2- Contexto de educação pré-escolar

LISTA DE ABREVIATURAS

ELI- Equipa Local de Intervenção

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES- Prática Educativa Supervisionada

PQA- Program Quality Assessment

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada II do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Porto, foi proposta a realização de um relatório de estágio de qualificação profissional que descrevesse e analisasse as competências e conhecimentos profissionais adquiridos pela mestranda ao longo do estágio em contexto de creche e em educação pré-escolar.

Durante 140 horas em creche e de 220 horas no pré-escolar a mestranda teve a oportunidade de experimentar na prática os conhecimentos teóricos que adquiriu ao longo do percurso de aprendizagem. Por conseguinte, esta interação com o contexto contribuiu para um crescente desenvolvimento profissional, uma vez que, no terreno, a mestranda teve a oportunidade de experienciar o verdadeiro mundo profissional da educação de infância, desenvolvendo as “(...) competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (Formosinho, 2009, p. 105).

Neste seguimento, o seguinte relatório reúne evidências das ações pedagógicas mais relevantes desenvolvidas num grupo de creche, composto por 16 crianças entre os 24 e os 36 meses de idade, e num grupo do pré-escolar, composto por 27 crianças entre os quatro e os cinco anos. É de referir que esta formação em contexto seguiu um modelo assente nos processos de observação/supervisão, o que significou que na PES I a mestranda foi orientada pela Prof^a Doutora Sofia Andrade e na PES II pela Prof^a Doutora Sara Araújo.

Em ambas as valências a principal finalidade consistiu em desenvolver a aprendizagem profissional e, como tal, na prática a mestranda foi incitada a desenvolver inúmeras competências, nomeadamente, a mobilizar saberes na planificação de atividades e estruturação do ambiente educativo, a desenvolver uma ação pedagógica consciente e diferenciada e a contribuir para a formação integral da criança (Araújo, 2017/2018).

Uma vez que a formação em contexto visa o desenvolvimento dos saberes profissionais através da construção de uma postura crítica e reflexiva, a mestranda ao longo do estágio realizou várias reflexões *sobre, na e para* a ação

com o intuito de reconstruir as suas práticas educativas, de forma a melhorar a qualidade da aprendizagem das crianças.

O processo de aprendizagem culmina com a realização de um relatório de estágio que tem como intuito organizar, compreender e sistematizar as aprendizagens que decorreram da prática e, portanto, encontra-se organizado em quatro capítulos que se complementam.

No primeiro capítulo é feito o enquadramento teórico e legal que tem como objetivo explicitar os conhecimentos teóricos e legais que sustentaram as ações pedagógicas que definiram o percurso da mestranda, nas duas valências. Segue-se a caracterização dos contextos de estágio e da metodologia de investigação que, além de descrever os intervenientes do processo educativo, clarifica a escolha da metodologia adotada. O terceiro capítulo refere-se à descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos e tem como intuito articular a teoria com a prática, através de análises retrospectivas e prospetivas, com vista ao desenvolvimento de competências profissionais. Por último, é realizada uma reflexão final que reúne, de forma sintética, os constrangimentos e potencialidades assim como as dificuldades e oportunidades que delinearão o perfil da mestranda enquanto futura profissional da educação de infância.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

1.1. A INTENCIONALIDADE EDUCATIVA

Incontornavelmente, a essência da educação de infância é a pedagogia de participação pois, assente em ideais socioconstrutivistas, orienta as práticas para o respeito pela voz da criança, onde a escuta, o diálogo e a negociação constituem processos vitais (Araújo, 2014).

Evocar esta pedagogia implica respeitar a “(...) interactividade entre saberes, práticas e crenças” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 21), que se concretizam numa dinâmica triangular interativa e renovada, a práxis pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2007), uma vez que a prática decorre da interação permanente entre a teoria e “(...) as emoções, sentimentos e afetos que envolvem toda a ação humana” (Formosinho, 2013, p. 15).

É ponto assente que há uma “(...) relação inextrincável entre os processos de aprendizagem e os contextos em que se desenrolam” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 29), o que significa que é condição necessária pensar na intervenção pedagógica tendo em conta as especificidades que emergem da prática, ou seja, é imprescindível compreender o fenómeno e o sujeito em contexto (*ibidem*). A Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto refere inclusive que é essencial “(...) assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança” (Artigo 4º, p. 4338).

Ora, a observação é imprescindível neste processo já que provê as condições para apreender as características e peculiaridades do meio, do grupo de crianças e de cada criança, individualmente, permitindo ao adulto responsável atuar e transformar de forma crítica, contextualizada e intencional a realidade envolvente (Araújo, 2013; Araújo, 2014; Diogo, 2010). Segundo Oliveira-Formosinho (2007) a “(...) observação é contextual” (p. 32) o que significa que é fulcral, primeiramente, partir da observação atenta e focada do contexto para depois se observar a criança, pois só assim se extrai as informações para um

conhecimento aprofundado e minucioso da prática (Oliveira-Formosinho, 2007; Solé & Coll, 2002).

Ademais, segundo Mooney (2000) observar permite que o educador planeie atividades que desafiem e provoquem o pensamento, elevando-o para um novo patamar. Claro está que, depois de observar, é importante registar a informação recolhida, de modo a orientar a ação e assegurar o espaço para a reflexão sobre o exercício educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

Por conseguinte, a observação aliada à escuta e negociação leva ao desenvolvimento da planificação “(...) numa dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11) e onde se alinham os vários saberes de forma holística e integrada (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, anexo III) (Apêndices A1 e A2). Claramente, a planificação é flexível e responde aos interesses e/ou necessidades emergentes do grupo, o que significa que não se constitui como uma prescrição de atividades a cumprir (Decreto-Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro, anexo nº 1, II).

Naturalmente, a planificação leva à ação que impele a reflexão (Diogo, 2010; Vasconcelos, 2009). A verdade, pois, é que para se crescer, transformar e inovar a qualidade das aprendizagens é condição necessária refletir já que, segundo Alarcão (1996), este diálogo entre “(...) o observado e o vivido, conduz à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo” (p. 13).

Assim, privilegia-se a reflexão na ação que, tal como o nome indica, é a reformulação da prática no próprio momento, a reflexão sobre a ação que traduz uma análise retrospectiva da ação com vista o progresso e a melhoria (Schön, n.d., citado por Alarcão, 1996) e, por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação que “(...) leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (*ibidem*, p. 17).

Por conseguinte, o educador realiza reflexões retrospectivas e prospetivas sobre a prática e, conseqüentemente, interroga-se sobre o seu exercício, ou seja, avalia a sua ação com vista à melhoria de intervenções futuras (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, anexo V) (Apêndices B1 e B2). De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), é, portanto, realizada a avaliação formativa, que se refere “(...) a uma construção participada de sentido, que é, simultaneamente, uma

estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e, ainda, de outros intervenientes do processo educativo” (p. 16).

Note-se que em contexto de creche foram criadas, inclusive, instrumentos de observação do envolvimento e bem-estar, que se afiguram indispensáveis na educação de infância, uma vez que permitem realizar uma avaliação “(...) centrada em processos que ocorrem nas crianças, assumindo-se o bem-estar e o envolvimento como indicadores centrais que reflectem, eles próprios, a natureza e características do ambiente educacional e que serão reflectidos nas aprendizagens das crianças nos diferentes domínios” (Araújo, 2014, p. 106).

Um educador reflexivo é um educador predisposto a aprender e essa aprendizagem está no âmago dos esforços para se melhorar continuamente as práticas educativas, o que contribui para o crescente desenvolvimento profissional, imprescindível na educação de infância (Coutinho et al., 2009; Oliveira-Formosinho, 2008; Vasconcelos, 2009).

Daí torna-se fundamental compreender que trabalhar no próprio contexto é imprescindível, pois, assente numa cultura colaborativa, provê as condições para a formação de futuros educadores mais conscientes de como se processa o exercício na educação de infância (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2016). De facto, é na realidade, na interação com o contexto, que se propiciam as condições para o experimentar, testar, descobrir e redescobrir (Vasconcelos, 1997) que, conseqüentemente, levam ao desenvolvimento da atividade profissional, pois um educador que inova e concebe o erro como progresso, procura transformar positivamente as práticas.

Posto isto, assume-se que, contrariando a visão transmissiva que privilegia as práticas redutoras e restritivas (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009), a educação de infância assenta na participação e colaboração entre todos os agentes educativos, onde o educador aprende a negociar pela voz das crianças e a harmonizar decisões.

1.2. A INTEGRAÇÃO DOS SABERES

Olhar o mundo à nossa volta com atenção, cuidado e sensibilidade permite perceber que viver não se faz de forma segmentada e repartida e que as ações humanas não são sectorizáveis, antes prolongam-se e articulam-se, fundem-se e misturam-se.

Naturalmente, se a vida não é passível de se fragmentar os saberes tampouco, o que significa que uma pessoa para concretizar uma tarefa, seja simples ou complexa, necessariamente tem de recorrer aos vários conhecimentos que têm nas diferentes áreas.

Na educação de infância, é imprescindível que estes princípios se concretizem nas propostas educativas do educador que, neste seguimento, deve atender à noção integradora e globalizante do desenvolvimento da criança, através da proposta de atividades que mobilizem e estimulem, simultaneamente, os vários conhecimentos e as diferentes dimensões desenvolvimentais (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho, 2008; Zabalza, 1998).

Segundo o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, o educador deve, portanto, planificar “(...) a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Anexo II, p. 4).

No fundo, o que se pretende é que o desenvolvimento de práticas significativas, contextualizadas e intencionais sustentem a base de um currículo integrador (Folque, 2014; Lino, 2013; Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho, 2008). Ora, na educação pré-escolar, de modo a apoiar a construção deste currículo foi criado um documento oficial designado Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Lopes da Silva et al., 2016), que, tal como o nome indica, não se configura como uma prescrição de tarefas a cumprir, mas antes um guia de apoio à ação pedagógica (*ibidem*), nomeadamente ao “(...) nível do observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular” (Vasconcelos, 2009, p. 26).

Assim, numa análise mais detalhada, verifica-se que a Área de Formação Pessoal e Social, apesar de transversal a todas as áreas, centra os seus propósitos

nas questões em torno da independência, autonomia e democracia, isto é, nos valores e disposições para a plena inserção da criança na sociedade. A Área de Expressão e Comunicação dirige a intencionalidade para a mobilização das múltiplas linguagens, indispensáveis para a criança se expressar, comunicar, representar e compreender o meio envolvente, e consequente da íntima relação que têm entre si, integra o domínio da Educação Física, o Domínio da Educação Artística, que por sua vez inclui as artes visuais, o jogo dramático/teatro, música e a dança, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática (Lopes da Silva et al., 2016).

Por conseguinte, no que concerne ao subdomínio das artes visuais, o foco é dado à expressão artística como meio de desenvolver a originalidade e as múltiplas formas de criação e, no que respeita à música, a intenção centra-se no “(...) alargamento do (...) quadro de referências artísticas e culturais” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 55) através do contato com distintas formas musicais. Pelo Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita pretende-se estimular comportamentos de literacia emergente e pelo Domínio da Matemática, trabalhar conceitos e noções matemáticas que permitam à criança responder aos desafios que assomam no dia-a-dia (*ibidem*).

Por fim, na Área de Conhecimento do Mundo, a intencionalidade pedagógica é dada à formulação e experimentação de hipóteses sobre o mundo que nos rodeia (Lopes da Silva et al., 2016).

Portanto, para valência do pré-escolar, o desafio é a proposta de atividades intencionalmente pensadas para “(...) uma complementaridade e continuidade, entre o brincar e as aprendizagens a realizar nas diferentes áreas de conteúdo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31), pois só desta forma se precavê o sucesso da aprendizagem ao longo de toda a vida (Folque, 2014).

A valência da creche segue a mesma linha de pensamento, porém, como não existe um currículo oficial, a mestrandia utilizou como quadro de referência as experiências-chave que se organizam em nove domínios distintos: sentido de si próprio, relações sociais, representação criativa, movimento, música, comunicação e linguagem, explorar objetos, noção precoce da quantidade e de número, espaço e tempo (Post & Hohmann, 2011).

Das várias experiências-chave, a mestrandia destaca a representação criativa, o espaço e a comunicação e linguagem para desenvolver mais pormenorizadamente, dada a sua aplicação na prática. A primeira refere-se ao

trabalho sobre a experimentação e exploração de materiais de expressão artística como meio de representação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013) e se releva essencial para o desenvolvimento da criatividade e imaginação, uma vez que é “(...) no sentido de uma manipulação activa do meio exterior, (...) [quando há uma] troca directa com a realidade que se desenvolve a capacidade biológica de base que leva à inteligência” (Kamii, 2003, p. 29). Já a segunda, relativa ao exercício sobre a exploração da localização dos objetos, provê o desenvolvimento das questões topológicas e noções espaciais (Post & Hohmann, 2011). Por último, a comunicação e linguagem descreve como sendo importante o ouvir e apreciar histórias e canções assim como o participar em momentos de diálogo com o educador e os pares (*ibidem*).

De acordo com Post e Hohmann (2011) “(...) as experiências-chave High/Scope para bebés e crianças pequenas proporcionam um retrato vivo do que as crianças de muito tenra idade fazem e do conhecimento e das competências que emergem das suas acções” (p. 36) e, portanto, à semelhança das áreas de conteúdo, devem surgir nas propostas do educador em interação e complementaridade. A Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto enfatiza esta ideia ao incluir nos objetivos para a creche a importância de “Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva” (artigo 4º, p. 4338).

Não obstante, a integração curricular não se restringe aos saberes institucionais e estende-se à articulação com as famílias (Zabalza, 1998). De facto, sendo escola e a família “(...) coeducadores da mesma criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28) é fulcral a participação ativa, comum e cooperada destes no seio educativo.

Importa referir que o currículo, além de integrador, deve ser também emergente, ou seja, que responda às necessidades e interesses que surgem da vida em grupo, resultado da agência de criança competente, que pensa, age e intervém no mundo (Edwards, Gandini & Forman, 2016).

Desta forma, o que se pretende é que os educadores de infância substituam a visão redutora do “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987, citado por Formosinho & Machado, 2008, p. 7), por um currículo assente na aprendizagem integradora, atento às necessidades e interesses das crianças.

1.3. A LITERACIA EMERGENTE

Vivemos enraizados numa sociedade maioritariamente alfabetizada o que, naturalmente, faz com que a leitura e a escrita acompanhem o nosso percurso ao longo de toda vida (Lopes da Silva et al., 2016). Fruto das relações sociais interativas, estas competências podem ser adquiridas ainda antes do ingresso no ensino formal, segundo um processo designado de literacia emergente que constituiu a primeira etapa da construção da literacia (Gomes & Santos, 2005).

De acordo com o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto o educador tem, por isso, a importante função de trabalhar intencionalmente as competências da linguagem escrita através da proposta de “(...) actividades de exploração de materiais escritos” (p. 8). Para tal, serve-se do apoio das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), particularmente do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, que descreve linhas orientadoras que auxiliam o desenvolvimento de ações e atividades pedagógicas conscientes e significativas (*ibidem*).

Primeiramente, para se prover as condições que impelem o acesso à cultura da escrita, é fulcral que o educador adote um olhar atento e crítico sobre a organização do espaço físico. Segundo Teberosky e Colomer (2003) o espaço está intimamente relacionado com a qualidade da aprendizagem que é oferecida e, portanto, é indispensável que as salas de atividades integrem uma área onde se privilegie o contato com o material impresso, como por exemplo, uma área dos livros (Post & Hohmann, 2011).

Na ótica de Araújo (2013), esta área de interesse deve situar-se num local amplo, seguro e acolhedor, incitador de um clima positivo, que permita a livre circulação assim como a arrumação dos materiais, fundamental na formação de um espaço aprazível, convidativo e esteticamente agradável (Rigolet, 2000). Além disso, deve localizar-se perto de uma fonte de luz natural, longe das brincadeiras vigorosas típicas da área das construções, assegurando um ambiente calmo e pacífico, essencial nas atividades de leitura e escrita (Goldschmied & Jackson, 2006; Post & Hohmann, 2011).

A criação de um espaço confortável e aconchegador resulta, também, da presença de objetos que garantem esse bem-estar e conforto, tais como almofadas de vários tamanhos, uma manta, uma carpete, um sofá de pequenas dimensões, um colchão e cadeiras, ou seja, meios que permitem ao aprendente

acomodar-se confortavelmente (Goldschmied & Jackson, 2006; Post & Hohmann, 2011). Claramente subjacente à escolha ou construção dos materiais deve estar o cuidado pela sensibilidade estética, ou seja, o respeito pelas produções criativas que representam o modo de estar e sentir de cada um (Kowalski, 2012).

Concebidas as condições para um espaço atrativo urge a necessidade de pensar nos objetos a incluir. Assim, inegavelmente, é necessário um olhar crítico sobre a escolha do material impresso, já que para o desenvolvimento das competências literárias é condição necessária o contato com diversos suportes de escrita como revistas, enciclopédias, jornais, dicionários, receitas, cartazes e livros (Hohmann & Weikart, 2011; Mata, 2008; Ramos, 2007; Teberosky & Colomer, 2003; Viana & Teixeira, 2002).

A verdade, pois, é que segundo Viana, Sucena, Ribeiro e Cadime (2014) “(...) quando a criança nasce rodeada por material impresso (...) habitualmente manipulados pelas pessoas com quem interage, [experiência] (...) curiosidade sobre a escrita” (p. 24) que, posteriormente, se traduz no desenvolvimento de competências correlacionadas com a aprendizagem formal da leitura e da escrita, nomeadamente o conhecimento das letras, o acréscimo do vocabulário, a apropriação das convenções da escrita e as suas inúmeras funcionalidades em contexto (*ibidem*). Além disso, rodeada por um meio repleto de materiais incitadores de práticas constantes de leitura e escrita, a criança desenvolve uma motivação maior, também ela, por escrever, ler e descobrir o mistério que envolve as palavras do texto lido (Hohmann & Weikart, 2011; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008; Viana, Sucena, Ribeiro & Cadime, 2014; Viana & Teixeira, 2002).

Ora, tal remete para a importância inigualável dos livros, que segundo Rigolet (2000), se configuram como uma fonte de saberes com repercussões ímpares ao nível da aprendizagem das crianças (Ramos & Silva, 2014; Teberosky & Colomer, 2003), uma vez que entrecruzam o lúdico com o desenvolvimento de competências “(...) sociais, linguísticas, narrativas e literárias muito importantes para a (...) formação como indivíduo” (Ramos & Silva, 2014, p. 155).

Note-se a importância de referir que, apesar de ser indispensável permitir a que criança folheie, explore e se envolva com o livro, é necessário estimular comportamentos responsáveis, de respeito e cuidado pelo uso destes (Goldschmied & Jackson, 2006).

A par dos livros, Leal, Gamelas, Peixoto e Cadima (2014) salientam a importância de enriquecer os contextos com instrumentos de apoio à escrita, como blocos de notas, folhas brancas, riscadores, agendas e ficheiros de palavras, de modo a que a criança se envolva e experiencie, autonomamente, tarefas de escrita emergente (Riley, 2004). Pois bem, as crianças que não sabem escrever, quando são incentivadas a fazê-lo, envolvem-se numa verdadeira situação-problema que incita o desenvolvimento, que deve ser valorizado e continuamente estimulado pelo adulto responsável (Hohmann & Weikart, 2011; Mata, 2008; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008; Teberosky & Colomer, 2003). É de referir que, segundo Mata (2008), o educador pode e deve associar ao texto escrito imagens ou símbolos que as crianças conhecem, de modo a auxiliar e orientar a interpretação.

A acrescentar aos materiais da área dos livros, o educador pode incluir a presença de fantoches, importantes pelo facto de proverem as condições para a dramatização, que impele o desenvolvimento das competências comunicativas (Guimarães & Costa, n.d.). A verdade, pois, é que a oportunidade de a criança assumir papéis de outras pessoas e representar seres animados ou inanimados contribuí positivamente para o desenvolvimento da expressão livre e espontânea, que se reflete na exteriorização e compressão dos sentimentos, no enriquecimento da criatividade e imaginação e na estruturação da linguagem e raciocínio (Goldschmied & Jackson, 2006; Guimarães & Costa, n.d.; Hohmann & Weikart, 2011; National Research Council, 2008; Post & Hohmann, 2011). Além disso, e segundo Craidy e Kaercher (2001, citados por Santos & Farago, 2015) “(...) a prática de recontar histórias, além de incentivar o gosto pela oralidade, constituiu uma importante estratégia de avaliação do desenvolvimento linguístico da criança, observando-se como esta se expressa oralmente no mundo” (p. 130).

No que respeita à arrumação, atendendo ao critério preconizado por Rigolet (2000), os materiais devem encontrar-se ao nível da criança, minimizando a dependência (Ramos & Silva, 2014). Ou seja, o educador de infância deve optar por incluir na área carteiras transparentes com bolsos, prateleiras baixas ou estantes, onde se possam colocar os livros com a capa virada de frente, de modo a que a criança livremente escolha o que prefere (Post & Hohmann, 2011; Ramos & Silva, 2014). Naturalmente, a organização dos materiais é flexível o que

significa que as crianças podem transportá-los de uma área para a outra, em função das suas brincadeiras (Post & Hohmann, 2011).

Providas as condições para um espaço convidativo, rico e afetivo torna-se necessário pensar na sua dinamização, que pelas palavras de Leal, Gamelas, Peixoto e Cadima (2014) implica um investimento na leitura de histórias, profícua pelo facto de reunir, simultaneamente, as condições para uma viagem pelo mundo da fantasia e o desenvolvimento de infindáveis competências (National Research Council, 2008; Ramos, 2007). Neste seguimento Rodríguez (1999) refere inclusive que a literatura, quando encadeada com a matemática propicia um clima rico de aprendizagens, pois simplifica a comunicação entre o educador e a criança, uma vez que utiliza o imaginário como fórmula potenciadora.

Não obstante, indiscutivelmente, a leitura, antes de mais, deve ter como intuito o divertimento, a satisfação, o gosto e o prazer pela magia que envolve o texto lido, pois isso está na base da motivação e do interesse em aprender e saber cada vez mais (National Research Council, 2008; Ramos, 2007; Ramos & Silva, 2014). Portanto, é imprescindível que o educador crie momentos agradáveis que privilegiem o contato entre a criança e o livro, para que esta se envolva na descoberta do mistério das palavras (Ramos & Silva, 2014). Para tal, é necessário existirem momentos dedicados à hora do conto ou outras atividades de leitura.

Nesta linha de pensamento, Leal, Gamelas, Peixoto e Cadima (2014) afirmam que o educador deve integrar nas atividades pedagógicas a leitura conjunta de histórias, pois tal propicia a formação de climas interativos, prazerosos, contextualizados e significativos, indispensáveis ao desenvolvimento dos saberes literários. Os mesmos autores referem ainda que a leitura dialógica e a referência ao impresso são estratégias profícuas ao acréscimo destas competências.

Ora, a leitura dialógica, assente na participação ativa das crianças, cria “(...) oportunidades para o adulto modelar a linguagem” (Justice & Pullen, 2003, citados por Leal, Gamelas, Peixoto & Cadima, 2014, p. 179) e a referência ao impresso, ao encorajar a criança a tomar consciência das características do texto escrito, estimula o desenvolvimento da linguagem oral e linguagem escrita (*ibidem*).

Ademais, a leitura em voz alta constitui um meio privilegiado para o emprego de inferências sobre o conteúdo do texto, a formulação de ideias, teorias e pensamentos sobre o desenrolar da história, enriquecimento do vocabulário, desenvolvimento de competências narrativas e apropriação das funções da linguagem escrita (Leal, Gamelas, Peixoto & Cadima, 2014; Riley, 2004; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008; Straub, 2014; Teberosky & Colomer, 2003; Viana & Teixeira, 2002).

Reconhecendo que há uma “(...) relação recíproca entre a consciência fonológica e as competências de leitura” (Whitehurst & Lonigan, 1998, citados por Leal, Gamelas, Peixoto & Cadima, 2014, p. 195), torna-se fundamental a promoção de um trabalho intencional também sobre esta dimensão da consciência linguística, através, por exemplo, de jogos de rimas e atividades de segmentação de palavras.

É, portanto, ponto assente que “(...) saborear o livro e a leitura em conjunto é imprescindível” (Ramos & Silva, 2014, p. 171). No entanto, a dinamização da área dos livros não se restringe à leitura e conto de histórias, pois para desenvolver os saberes e motivar o público-alvo é necessário diversificar estratégias e disponibilizar novos materiais (Araújo, 2013; Teberosky & Colomer, 2003). Assim, entre os vários recursos relevantes, salienta-se o teatro de sombras chinesas, teatro de marionetas, teatro de fantoches, projeção e o flanelógrafo (Ramos & Silva, 2014; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Deste modo, o que se pretende é privilegiar práticas de leitura que aliem o lúdico e o entretenimento à valorização do livro (Ramos & Silva, 2014) assim como criar momentos que permitam à criança abrir-se ao mundo da fantasia, da imaginação e da criatividade (Rodari, 1993), já que, e segundo Cavassin (2008), o teatro destinado à educação tem como objetivo central a “(...) mobilização de todas as capacidades criadoras e o aprimoramento da relação vital do indivíduo com o mundo contingente” (p. 41).

Nesta linha de pensamento, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) referem que as crianças que participam “(...) em ambientes verbalmente estimulantes, aprendem novos conceitos, alargam o vocabulário, adquirem um maior domínio da expressão oral e aprendem a ter prazer em brincar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações entre essas mesmas palavras” (p. 35), o que torna necessário diversificar os climas de comunicação, de modo a que as crianças se

relacionem com produções linguísticas variadas e que desenvolvam competências comunicativas cada vez mais complexas (*ibidem*).

Posto isto, é correto afirmar que todas as competências de literacia são obtidas através de experiências precoces, diversas e multifacetadas, que ocorrem, maioritariamente, nas instituições de educação de infância e nos contextos familiares. A verdade, pois, é que o trabalho desenvolvido pelos educadores de infância não se encerra em si mesmo, antes prolonga-se e articula-se com as famílias, envolve-as e incita a sua participação (Portaria nº 262/2011 de 31 de Agosto, Artigo 4.º).

Portanto, é de primeira ordem estender os hábitos de leitura até casa, local que por natureza privilegia a relação de intimidade e afetividade, primordial para a criança se predispor a aprender e a conhecer (Mata, 2012; Ramos & Silva, 2014). Esta verdade confirma-se nas palavras de Viana e Teixeira (2002) que ditam que “(...) intuitivamente, os pais não lêem para os seus filhos de uma forma convencional, antes interagem com eles de uma forma especial, que inclui, ao mesmo tempo, aspectos da linguagem oral e escrita” (p. 47).

Assim sendo, a continuidade educadores/famílias pode ser assegurada de várias formas, entre as quais, através da solicitação da participação dos pais nas atividades de literacia que ocorrem na sala, nomeadamente a leitura de uma história ao grupo. É importante que a escolha da história fique ao critério do familiar de modo a garantir que há uma valorização efetiva da sua competência e participação. Além disso, “(...) todos os pais sabem que as crianças gostam de ouvir várias vezes a mesma história” (Teberosky & Colomer, 2003, p. 26) o que faz com que, no caso de optarem pela história preferida da criança, se crie um clima de colaboração partilhada, imprescindível ao acréscimo de infindáveis competências desenvolvimentais.

Levar livros da instituição para casa, e vice-versa, também é uma estratégia que se alinha nesta dinâmica de continuidade, pois incita e estimula as práticas de leitura assíduas. De acordo com Teberosky e Colomer (2003), vários estudos realizados comprovam a validade desta afirmação, ao referir que as crianças demonstram entusiasmo e interesse em “(...) selecionar e levar livros emprestados” (p. 119) enfatizando que a delicadeza e o cuidado que têm com os materiais é realmente impressionante.

A promoção de ambientes de natureza ideográfica (Araújo, 2013) completam-se com a presença de pequenos álbuns de fotografias das famílias

ou livros construídos para esse propósito (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Claro está que com esta tarefa pretende-se não só validar a participação efetiva das famílias (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, anexo IV) como também desenvolver a leitura visual, ou seja, “(...) estimular a verbalização por parte da criança ou o discurso (dialógico) acerca das imagens” (Ramos & Silva, 2014, p. 157).

Em suma, tendo o educador a importante tarefa de favorecer “(...) o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, anexo nº 1, p. 5), é indispensável que tenha a audácia e a perspicácia de aliar o lúdico ao pedagógico e a família à escola na elaboração e proposta de atividades, de modo a acrescer os saberes de uma forma verdadeiramente significativa.

1.4. A METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Inevitavelmente, o ato educativo é determinado pela metodologia que o educador adota, já que “Se por um lado os métodos não se realizam no vazio (...), por outro os conteúdos esvaziam-se de sentido, significação, para quem os recebe, sem um método adequado” (Gambôa, 2011, p. 49).

Assim, assumir a visão participativa implica reconhecer que a metodologia de trabalho de projeto se enquadra nos princípios postulados para o desenvolvimento integral da criança, pois reúne as disposições para a autonomia, participação ativa e intervenção crítica do aprendente, ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem (Lino, 2013; Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009).

Sustentado na Pedagogia Progressiva, o trabalho de projeto é “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2012, p. 10), dúvidas ou incertezas, que fruto do interesse de um grupo de crianças ou somente uma, originam uma busca detalhada acerca de um tópico (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002; Katz & Chard, 1997; Lopes da Silva, 1998).

Segundo Gambôa (2011) esta metodologia resulta, por isso, da relação dinâmica, contínua e de influência entre o homem, o mundo e a natureza, ou seja, desta transformação e reconstrução constante dos diferentes organismos.

A base que suporta este método de trabalho é claramente democrática e participativa, pois tanto crianças como adultos e famílias coadjuvam na pesquisa de novos saberes, formando uma “(...) cadeira de elos ativos de cooperação e aprendizagem recíproca” (Gambôa, 2011, p. 64).

Esta visão assente na agência de criança competente (Lopes da Silva et al., 2016) tem repercussões significativas ao nível das competências sociais, explícitas na negociação, cooperação e colaboração, que subjazem a “(...) interação humanista e socializadora” (Gambôa, 2011, p. 63) do projeto, e ao nível da responsabilidade, já que as crianças sentem o projeto como algo que é seu (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002; Kilpatrick, 1971, citado por Gambôa, 2011). Além do mais, a natureza participativa cria as disposições para a criança fortalecer a confiança, autoestima e perseverança, importantes na formação de pessoas futuramente dispostas a ouvir novas ideias e a explorar outros saberes (Katz & Chard, 1997).

É verdade, pois, que a riqueza desta metodologia é imensa pois, além do mencionado, tem como fator inerente a criação de zonas de desenvolvimento próximo cujo intuito é, permanentemente, elevar os saberes dos aprendentes (Vygotsky, 1977), uma vez que desafia e provoca o seu pensamento.

No fundo, “a pedagogia de projecto pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, enquanto activação dos saberes e das competências, das sensibilidades estética, emocional e moral” (Katz & Chard, 1989, citados por Vasconcelos, 1998, p. 133).

O projeto inicia da necessidade ou interesse de uma ou várias crianças por um determinado assunto, ou de uma proposta do adulto. De acordo com Dewey (1975, citado por Pinazza & Siqueira, 2017), “o que está em jogo não é exatamente como surge um tema, mas o quanto ele mobiliza e interessa as crianças e em que medida se constitui situação-problema, merecedora do esforço de busca de respostas ou soluções” (p. 148). Assim, segundo Vasconcelos (2012) este momento refere-se à definição do problema e tem como intuito levantar questões e confrontar saberes (Edwards, Gandini & Forman, 2016), configurando-se de especial importância pois permite delinear pontos de partida com base no que se sabe e o que se pretende saber.

Por conseguinte, com a regulação do educador, as crianças partilham conhecimentos e discutem ideias, que depois são transcritas para um mapa conceitual, que deve ficar exposto na sala. Note-se que “estas questões (...) [ao revelar] a que níveis a criança necessita de produzir o seu saber” (Vasconcelos, 1998, p. 140) não devem ser retificadas pelo educador, de modo a serem incluídas na pesquisa (*ibidem*).

Definido o problema, segue-se a fase de planificação e desenvolvimento do trabalho que, na ótica de Vasconcelos (2012), corresponde ao momento em que se delinea e se efetiva a orientação do projeto. Ou seja, com base no que se pretende estudar são definidos métodos de trabalho, que se traduzem no que se vai fazer, como se vai fazer e quem vai fazer. As crianças, com o auxílio do adulto, organizam-se no tempo e no espaço e definem os recursos a utilizar (Vasconcelos, 1998).

Claramente, nesta planificação são delineados possíveis caminhos a seguir que podem ser retificados e alterados, em consequência do confronto com as novas informações, do aparecimento de outras dúvidas e até mesmo de outras necessidades e interesses que emergem do grupo (Edwards, Gandini & Forman, 2016; Vasconcelos, 1998).

“Acting and thinking são dois elos entrelaçados de uma espiral em desenvolvimento contínuo; são (...) a chave do pensar inteligente, ensaísta, que testa na ação as ideias que brotaram da ação” (Gambôa, 2011, p. 70) e, portanto, elaborada a planificação, segue-se a execução do trabalho.

Segundo Vasconcelos (2012) nesta fase é importante proporcionar experiências reais e significativas, que se traduzem no recurso aos livros e internet, visitas de estudo e experiências científicas – estratégias mobilizadas em contexto de prática. A investigação em livros, enciclopédias, revistas e internet revela-se frutífera, pois tem a peculiaridade de transportar a criança para o mundo do conhecimento, que é completado pelas visitas de estudo, que proporcionam o confronto direto com a realidade. E as experiências científicas enriquecem a dinâmica de trabalho, pois proporcionam à criança a “(...) oportunidade de propor explicações, de desenvolver conjecturas e de confrontar “teorias” e perspectivas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 86) sobre o mundo que a rodeia, além de que, na ótica de Oliveira-Formosinho e Costa (2011), pode surgir uma “(...) experiência muito rica no entrecruzar de aprendizagens científicas com aprendizagens literárias” (p. 116).

Neste seguimento, é importante que o educador adeque a composição dos grupos à proposta da atividade e conceda tempo e espaço para o envolvimento de todas as crianças no processo investigativo (Martins et al., 2009). Ademais, é indispensável que utilize procedimentos científicos que orientem a ação da criança, aliando uma linguagem simples e alguns termos técnicos com imagens, de modo a tornar explícito o que se pretende seguir (*ibidem*). A par disto, Martins et al. (2009) refere que é importante organizar as aprendizagens adquiridas de modo a que as crianças se concentrem nos conceitos que foram trabalhados, nomeadamente através da comunicação verbal, observação de fotografias ou realização de livros de experiências.

Segundo Vasconcelos (1998) é ainda fundamental recorrer à abordagem de múltiplas “(...) linguagens gráficas” (p. 143) como a dramatização, desenho, pintura, escrita e música, ou seja, meios diversificados que trabalhem em articulação os vários conteúdos e promovam continuamente a estimulação e motivação dos aprendentes (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, anexo nº 1, III).

Naturalmente, estas atividades complementam-se com o apoio das famílias que ao envolver-se, seja na concretização das tarefas desenvolvidas na própria sala ou na elaboração de pesquisas feitas em casa (Oliveira-Formosinho & Costa, 2011), criam as disposições para o enriquecimento da dinâmica projectual.

Gradualmente, as dúvidas dão lugar a certezas e as aprendizagens começam a ganhar forma, revelando necessário o registo e documentação de todo o trabalho percorrido, de modo “(...) a reflectir e avaliar como se está a progredir em relação à situação inicial e para proceder a eventuais ajustamentos” (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009, p. 12).

Assim, a realização da documentação revela-se imprescindível no desenvolvimento do trabalho, pois “(...) serve para monitorar, supervisionar e avaliar o fluir” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 55) dos projetos, isto é, criar pontes entre o que se fez e o que se pode fazer com vista a melhoria e o progresso (Lino, 2013). Como tal, à medida que se vai construindo o conhecimento, é importante que se anote, selecione e organize a informação, em quadros ou tabelas, de modo a estabelecer pontos de situação (Oliveira-Formosinho & Costa, 2011). Segundo Oliveira-Formosinho e Costa (2011) esta monitorização e registo dos saberes

deve ser realizada pelas crianças, através das múltiplas linguagens, nomeadamente o desenho, a pintura e a escrita, de forma a envolvê-las em todos os momentos da investigação e da aprendizagem.

Nesta dinâmica intensa e constante de produzir conhecimento resultam inúmeros trabalhos que, necessariamente, devem figurar na sala de atividades, facilmente visíveis e acessíveis. O espaço educativo, flexível e em mudança, deve ser o espelho do projeto que as crianças estão a viver e, portanto, é relevante que seja de fácil leitura e compreensão não só para quem participa, mas também para quem chega (Vasconcelos, 1998). Assim, os trabalhos podem ser distribuídos pelas paredes, segundo critérios de sensibilidade estética (Edwards, Gandini & Forman, 2016), permitindo que se contemple “(...) o processo e não apenas os produtos” (Vasconcelos, 1998, p. 148) e nas áreas de interesse “(...) em prateleiras acessíveis, segundo uma determinada ordem que [favoreça] o trabalho autónomo e a iniciativa da criança” (*ibidem*, p. 148).

Note-se que, durante todo o processo, o educador tem a importante tarefa de criar as estruturas para a formação de relações autênticas e proporcionar espaços que estimulem o envolvimento (Lino, 2013). O seu papel é apoiar e provocar o conhecimento, convidando as crianças a questionar, experimentar, refletir e analisar, com o cuidado de não perturbar, restringir ou condicionar o que já está a desenvolver (Lino, 2013; Vasconcelos, 1998; Vasconcelos, 2012).

A última fase do projeto referente à divulgação/avaliação representa o momento onde é celebrado todo o conhecimento apreendido (Vasconcelos, 2012). Por conseguinte, a divulgação diz respeito à sistematização e, conseqüente, partilha das aprendizagens com a comunidade envolvente e, na ótica de Vasconcelos (1998), pode ser feita de inúmeras formas, desde livros, maquetes até dramatizações e filmes.

Já a avaliação refere-se ao balanço retrospectivo do projeto, isto é, à análise das aprendizagens obtidas, do trabalho realizado e do contributo de cada um dos intervenientes. Deste balanço podem surgir novas ideias e ramificações para um projeto futuro (Vasconcelos, 2012).

Posto isto, e tomando como referência as palavras de Gambôa (2011), “o trabalho de projeto, no quotidiano de uma prática construtivista, é um espaço de liberdade, invenção, de múltiplos protagonistas que se constroem e recriam nos elos de uma pedagogia em participação” (p. 76).

1.5. A APRENDIZAGEM EM COMPANHIA

Contrariamente à pedagogia transmissiva cujo foco reside no educador ao invés do educando, a abordagem participativa centra-se numa perspetiva socioconstrutivista que atenta a criança como coconstrutora da aprendizagem. Ou seja, é uma abordagem que influenciada pela teoria de Vygotsky, defende um processo de ensino como um sistema conjunto e partilhado que decorre por meio das interações (Yudina, n.d.).

Verifica-se, pois, que o estabelecimento de uma boa relação afetiva entre o adulto e a criança é o ponto de partida para o sucesso das aprendizagens seguintes, uma vez que representa a chave para a estabilidade emocional, importante no desenvolvimento de um clima positivo, consistente e recíproco de aprendizagens (Hohmann, 1991; Lopes da Silva et al., 2016; Powell, 1991).

Por conseguinte, é primordial que o educador respeite a agência da criança competente e atue de forma a desenvolver os seus saberes, implicando-a em todos os momentos da aprendizagem, pois “(...) no âmbito da rede de interações em que atua, constrói as suas teorias sobre o mundo e os fenómenos que o constituem, as quais comunica e partilha com o outro” (Lino, 2013, p. 127).

Para tal, é necessário que a escuta esteja no centro da interação, ou seja, que o educador, mais do que falar, ouça com atenção o que a criança tem para dizer, pois só assim é que se torna verdadeiramente capaz de apreender os seus saberes, dúvidas ou interesses (Lino, 2013; Mooney, 2000; Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Pois, segundo Lino (2013), “A escuta, como verbo ativo, significa interpretar, dar sentido e significado às mensagens dos outros. Escutar significa valorizar e legitimar as mensagens de quem comunica e, deste modo, colocar em diálogo as diferenças” (pp. 127-128).

Não obstante, de acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) é fundamental que a criança, além de aprender a ser escutada, também aprenda a escutar pois, num jogo de “tomar a vez com palavras ou com gestos, [elas] entram no mundo da sedução a que a comunicação abre portas” (p. 31).

Portanto, num clima de interações positivas o educador e a criança trabalham em companhia na construção do saber (Hohmann, 1991; Kohl de Oliveira, 2000). Como tal, o adulto responsável age em conformidade com três categorias da ação, a sensibilidade, a autonomia e a estimulação, que definem a

Escala de Observação do Empenhamento do Adulto (Laevers, 1994, citado por Bertram & Pascal, 2009). Este instrumento tem como intuito observar o tipo de interação que existe entre adulto e a criança e revela-se essencial dada a influência que detém sob a qualidade da aprendizagem das crianças (*ibidem*).

Assim, a primeira centra-se no desenvolvimento de relações estáveis e amistosas, uma vez que se refere à delicadeza, cuidado e afetividade expressa pelo adulto na ação com a criança (Bertram & Pascal, 2009). A segunda refere-se à liberdade concedida à criança para construir o seu conhecimento, ou seja, é o espaço concedido para o aprendente experimentar, discutir ideias, partilhar saberes e vivências, escolher e participar em democracia (*ibidem*). E por último, a estimulação, diz respeito ao “(...) modo como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção” (*ibidem*, p. 126) e revela-se indispensável para o acréscimo dos saberes. É, pois, na estimulação que se provoca o conhecimento e se criam as estruturas para a atuação nas zonas de desenvolvimento proximal, que se revelam fulcrais para o crescimento e progresso das aprendizagens, uma vez que traduzem o alcançar de competências superiores (*ibidem*).

Segundo Kravtsova (n.d.), a boa educação impulsiona o desenvolvimento e, por isso, é fulcral que o educador planifique tarefas que fomentem o trabalho partilhado, isto é, que antes de se focarem na mera transmissão e reprodução, permitam que a criança pense e problematize sobre as questões (Hohmann, 1991; Vygotsky, 1987, citado por Baquero, 2001).

De acordo com a teoria sociocultural de Vygotsky, é, pois, na aprendizagem em companhia que a criança se apropria do conhecimento (Baquero, 2011) já que “(...) o desenvolvimento não é uma questão individual, não desabrocha a partir do mundo mental interior. Baseia-se, pelo contrário, na vida real e prática que a criança leva” (Strandberg, n.d., p. 17).

Logo, a construção dos saberes é um processo social que resulta do contato e envolvimento da criança com o ambiente em articulação com a mediação dos agentes educativos (Hebb, 1994, Hunt, 1961 & Bloom, 1964, citados por Correia & Serrano, 2000; Mooney, 2000; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). É de referir, então, que apesar de por vezes a aprendizagem ocorrer informalmente, outras vezes requer uma intervenção intencional do educador na orientação da ação da criança (Kohl de Oliveira, 2000).

Neste seguimento, a atividade lúdica revela-se “(...) insubstituível na educação de infância” (Yudina, n.d., p. 5) já que, por excelência, fomenta o trabalho cooperado e reúne as condições para o desenvolvimento integral da criança (Baquero, 2011; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Vygotsky, 1977; Vygotsky, 2000, citado por Oliveira, Braz, Salomão & Melo, 2015; Yudina, n.d.). A verdade, pois, é que as situações de jogo, ao incorporar o imaginário, criam as bases para o desenvolvimento da auto-regulação do “(...) comportamento físico, social e cognitivo” (Bodrova & Leong, n.d., p. 11), o que significa que a criança fica sujeita a graus de complexidade acrescidos (Baquero, 2001).

Nesta linha de pensamento, Vygotsky (1988, citado por Baquero, 2011) refere inclusive que o brinquedo se configura como um espaço mais vasto para o desenvolvimento de competências, uma vez que permite que a criança se envolva em situações imaginárias, formule planos e pratique e ensaie vivências reais (Mooney, 2000).

Por conseguinte, é fundamental que o educador crie espaços, e disponibilize tempo, para o desenvolvimento de brincadeiras sociais, entre pares e em pequenos grupos (Baquero, 2001; Christie & Wardle, 1992, citados por Han & Kemple, 2006), ou seja, proporcione as condições para a cooperação entre crianças com diferentes níveis desenvolvimentais, de modo a que se apoiem na mútua aprendizagem (Alvarez & Del Río, 2000; Katz & McClellan, 2005; Kloosterman & Taylor, 2012; Oliveira-Formosinho, 2013). Pois, segundo Vygotsky (1977) um sujeito que se revê no nível de desenvolvimento atual pode orientar a ação do seu par e contribuir para o acréscimo dos seus saberes.

É, portanto, ponto assente que os jogos, por inerência habitualmente motivadores, quando realizados entre pares criam as bases para um clima de confiança e bem-estar, que se configuram essenciais no progresso da aprendizagem (Katz & McClellan, 2005).

Segundo Kravtsova importa, por isso, estimular jogos que convidem as crianças a partilhar materiais e dividir tarefas, isto é, que as obriguem a trabalhar juntas numa interdependência positiva, tornando-as progressivamente mais responsáveis e socialmente competentes (Cubero, 2005; Lino, 2013; Mooney, 2000). Note-se que é fundamental que os jogos se realizem em pequenos grupos, num ambiente mais intimista, centrado na participação, experimentação, resolução dos problemas e apoio entre os pares (Katz & McClellan, 2005; Kloosterman & Taylor, 2012; Lino, 2013; Mooney, 2000).

Neste contexto, estão criadas as condições para a atuação na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), pois é concedido o espaço para a criança observar, imitar e aprender com o par, uma vez que com o auxílio das orientações verbais ou “(...) da imitação na actividade colectiva (...) a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente” (Vygotsky, 1977, p. 43).

Tomando como referência as palavras de Vygotsky (1977), esta mediação social traduz a partilha de conhecimentos já que, ao nível social, através da atividade coletiva, são solicitadas as funções interpsicológicas e, depois, numa ação individualizada com o objeto, são mobilizadas “(...) propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, [as] funções intrapsíquicas” (Vygotsky, 1977, p. 46) que se refletem no manuseamento de forma autónoma e independente (Alvarez & Del Río, 2000; Baquero, 2011; Coll & Solé, 2000; Oers, n.d.; Shaffer, 2005).

Ademais, segundo Bruner (1975, citado por Puntambekar & Hübscher, 2005) este comportamento subentende o “andaimar” o que significa que “(...) as pessoas mais experientes [ajustam] suas colocações para um nível no limite das capacidades da criança” (Shaffer, 2005, p. 249). Baquero (2001) afirma que além de ajustável, o suporte deve ser temporal, concedendo o espaço para a autonomia da criança (Alvarez & Del Río, 2000; Mooney, 2000).

Além disto, de acordo com Mooney (2000) para o sucesso do *scaffolding* é imprescindível que o educador conheça integralmente cada criança, caso contrário, a sua intervenção pode resultar constrangedora, inibindo futuras aprendizagens.

Naturalmente, a mediação entre o aprendente e a aprendizagem pode ser efetivada por um par mais competente ou por um adulto, já que a escola participativa é policêntrica, o que significa que tanto crianças como adultos integram o processo educativo (Oers, n.d.).

Em suma, é de facto inquestionável a importância das relações humanas e, naturalmente, a sua ação traduzida nas interações positivas, consistentes e recíprocas, onde todos se sentem integrados e envolvidos, para a promoção de um desenvolvimento saudável e profícuo (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, anexo nº1).

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

2.1. O CONTEXTO DE CRECHE

2.1.1. Caraterização da instituição

Em 2014, com o apoio da Câmara Municipal e o Instituto de Segurança Social – ao abrigo do 3º aviso do Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais (Segurança Social, 2014) –, abriu portas a creche que acolheu a díade neste novo percurso profissional. Trata-se, portanto, de uma instituição particular de solidariedade social (IPSS) que abraça somente a valência da creche sendo composta por uma sala referente ao berçário, duas salas para os 24 meses e duas salas dos 24 aos 36 meses (Creche, 2016/2017a).

Concebido para “(...) proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva” (Portaria n.º 262/2011, artigo 4º, p. 4338) o espaço físico é caracterizado por um hall de entrada onde se encontra a secretaria e dois sofás, sendo que atrás deste situa-se o escritório da coordenadora e uma sala de isolamento, cujo objetivo é a prevenção de situações de disseminação de doenças infectocontagiosas.

O corredor central dá acesso ao refeitório, ao espaço exterior, às casas de banho e às duas salas das crianças entre os 24 e 36 meses de idade. Além disso, existe ainda uma entrada que dá acesso à cozinha, lavandaria e espaço dedicado a arrumos definindo, portanto, uma clara divisão entre as áreas dedicadas às salas de atividade e as dedicadas à preparação de refeições e arrumação dos materiais de limpeza. Esta organização apresenta, por isso, a comodidade e o bem-estar “(...) semelhante ao ambiente de um lar e (...) as condições práticas necessárias ao desenvolvimento de uma ação pedagógica” (Goldschmied, 2000, citado por Araújo, 2013, p. 36).

O primeiro piso, que tem acesso por escadas ou elevador, é composto por duas salas dedicadas aos grupos de 12 a 24 meses de idade, que partilham uma casa de banho. No piso seguinte existe uma sala polivalente com um terraço exterior, utilizada ao início e final do dia, antes da hora do acolhimento e depois do tempo das atividades pedagógicas e atividades extracurriculares. O último é ocupado pela sala do berçário, com respetiva área de cuidados de alimentação e de higiene.

A instituição é ainda composta por salas destinadas a reuniões da equipa pedagógica e de pais, promovendo “(...) um projeto colaborativamente construído, e não prescrito por agentes e intenções externas” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 104), existindo também espaços destinados aos cacifos pessoais dos funcionários, assim como duas salas para a arrumação dos materiais no piso subterrâneo.

Note-se a importância de referir que a instituição, respeitando as necessidades dos pais ou agentes cuidadores (Portaria n.º 262/2011, artigo 8.º), encontra-se aberta desde as 7h30 da manhã até às 19h30 da tarde, excetuando nos feriados nacionais e durante todo o mês de agosto.

O Projeto Pedagógico (Creche, 2016/2017a) que decorre na instituição é o MimArte e aborda a área das expressões, dando-se particular ênfase à expressão dramática, tendencialmente desvalorizada nos centros de infância.

2.1.2. Organização do espaço e do tempo pedagógico

A seguinte caracterização do ambiente educativo centrar-se-á na descrição do espaço físico e da rotina diária.

Assim, das quatro salas que compõem a instituição, particularizo a análise observacional à sala de atividades dos 24 aos 36 meses. De um modo geral, verifica-se que esta é composta por 4 áreas de interesse devidamente delimitadas, proporcionando o bem-estar, conforto e segurança fulcrais para o desenvolvimento integral do grupo de crianças (Araújo, 2013; Goldschmied & Jackson, 2006; Post & Hohmann, 2011).

Assim, a área das construções localiza-se junto à área da casinha e tem uma estante com materiais arrumados em caixas transparentes catalogadas, uma bolsa com diversos legos, objetos diversificados, um tapete-estrada, um rádio e respectivos CD's e, ainda, um espelho com suporte à frente. Por sua vez, a área da casinha apresenta armários, lado a lado, e um fogão de brincar. A par disto, tem uma cama para as bonecas, mesas e cadeiras, uma penteadeira, instrumentos de cozinha, uma mala para transportar os animais e um guarda-roupa.

Localizada junto à porta da sala de atividades está a área da biblioteca que integra uma estante com duas caixas, uma com livros e a outra com jogos de madeira, e um móvel com uma televisão, utilizada por vezes pela educadora durante a rotina de cuidados, após a sesta. Ao lado desta última, encontra-se a área da pintura, com duas mesas com várias cadeiras em torno, material de pintura e um cavalete.

Respeitando a importância da permeabilidade entre o espaço interior e o exterior (Araújo, 2013) a sala de atividades possui uma porta envidraçada que se abre ao mundo lá fora. Por conseguinte, o espaço exterior é caracterizado por um baloiço, um escorrega, uma casinha de plástico e um cavalinho.

Não obstante, tomando como referência Post e Hohmann (2011), que afirmam que "(...) o ambiente precisa de proporcionar ordem e flexibilidade se quiser responder aos interesses das crianças sempre em mudança (...)" (p. 102), a sala, no decorrer do estágio, sofreu algumas alterações que importa salientar. A área das construções trocou de lugar com a área da casinha, que passou a beneficiar do espelho importante no desenrolar dos jogos sociais (*ibidem*) e, para perto desta última, longe das brincadeiras vigorosas e junto à luz natural, transferiu-se a área dos livros (cf. capítulo III).

No que diz respeito à rotina, esta segue o modelo *HighScope* (Post & Hohmann, 2011) o que significa que primeiramente há um momento dedicado à rotina de cuidados corporais, seguido do acolhimento, tempo de escolha livre e atividades propostas pelo adulto, rotina de cuidados corporais, tempo de transição e, por fim, almoço. No período da tarde, segue-se o tempo da sesta seguida da rotina de cuidados corporais, o tempo de exterior, o tempo de transição e o lanche. Note-se que à rotina da sala de atividades também se ajusta o tempo dedicado às atividades extracurriculares.

2.1.3. Caraterização do grupo de crianças

A Prática Educativa Supervisionada I (PES) decorreu num grupo composto por 16 crianças, sete rapazes e nove raparigas, entre os 24 e os 36 meses de idade.

Sem evidência de necessidades educativas especiais, este grupo era maioritariamente caraterizado por crianças com dois anos de idade, sendo que até à data de maio de 2017 somente seis já completaram os três. No entanto, existiram duas crianças gémeas que, como no início do ano letivo anterior ainda não tinham completado os 36 meses, estiveram a frequentar a sala pela segunda vez.

O grupo mostrou particular interesse pela área das construções e expressão artística e, substancialmente, mais necessidade na partilha e troca de objetos entre os pares. Não demonstrou vontade em frequentar a área dos livros, revelando a importância da sua intervenção e dinamização, uma vez que “(...) o processo de educação dos profissionais centra-se nas práticas, partindo da identificação coletiva de necessidades para a coconstrução de alternativas que abram caminho à transformação” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 93).

Relativamente à situação socioeconómica dos pais das crianças em questão, a maioria era empregada, apresentando habilitações literárias ao nível da licenciatura, não obstante, existiam pais que tinham o segundo ciclo do ensino básico. Importa referir, que a maioria destes colaboravam nas atividades que decorrem na sala assiduamente.

O Plano de Trabalho de Grupo (Creche, 2016/2017b) centrou-se nos domínios da motricidade, da manipulação e da comunicação, que se traduziram na melhoria da coordenação motora, desenvolvimento da linguagem, estimulação da independência das crianças nas atividades mentais e motoras, no desenvolvimento da memória, no trabalho sobre as emoções, na promoção de ambientes de dramatização e, ainda, na estimulação das capacidades de atenção e concentração.

O projeto de sala, relativo aos transportes, surgiu no início do ano letivo, em resposta aos interesses evidenciados pelo grupo de criança.

2.2. O CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2.2.1. Caracterização da instituição

A PES II decorreu numa instituição do norte do país, em funcionamento desde a década de 80, que integra as valências da creche, pré-escolar e ATL. É uma IPSS que atenta a criança como um sujeito ativo e consciente, capaz de construir a sua própria aprendizagem e, portanto, é apologista da vida democrática onde se escuta e respeita a voz de todos e de cada um (Instituição, 2017/2018a).

Abertas as portas do primeiro edifício, local onde a decorreu a prática educativa, encontra-se o gabinete de direção e secretaria do lado direito e uma sala de reunião, por vezes utilizada como sala de repouso, do lado esquerdo. Nesta área encontra-se, ainda, um WC para os adultos, com zona de vestiários para os funcionários, e um refeitório. Além deste corredor central, existem duas portas, somente abertas quando se pressiona um botão garantindo a segurança das crianças, que dão acesso ao espaço das duas valências.

Na área dedicada à creche encontra-se uma pequena sala de estudo, uma lavandaria, a sala para as crianças dos 12 aos 24 meses, outra para as dos 24 aos 36 meses, o berçário e uma sala com micro-ondas. Já do lado esquerdo, na área destinada à educação pré-escolar, existem três salas de atividades, referentes aos três, quatro e cinco anos, cada qual com um pátio coberto privado. O espaço exterior é composto por um parque infantil, comum a todas as salas do pré-escolar, pátios cobertos e descobertos e pequenos espaços verdes.

Segundo o Projeto Pedagógico (Instituição, 2017/2018a), inicialmente a instituição era concebida como uma comunidade escolar restrita aos educadores, funcionários e crianças, porém com o desenrolar do tempo e a consequente alteração da visão da importância que o meio envolvente desempenha na vida dos aprendentes (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), esta alargou-se às famílias, passando a integrá-las no desenvolvimento de todas as ações pedagógicas.

Posto isto, o motor da instituição de educação de infância são os intervenientes que o compõem já que é em função destes que se desenrola todo o processo educativo. A mestranda refere-se, pois, às crianças que encerram o âmago da educação, às famílias e ao pessoal docente e não docente. Particularizando a análise dos últimos, num quadro geral observa-se que o centro é composto por 18 funcionários não docentes, nove docentes e seis professores contratados para as atividades extracurriculares.

Tendencialmente, a equipa reúne-se, para planificar e avaliar o percurso desenvolvido, mensalmente, existindo ainda duas vezes por ano reuniões com todos os colaboradores, ou sempre que solicitado.

A instituição abre portas às 7h30 da manhã, porém as atividades na sala de atividades decorrem somente a partir das 9h00, perdurando durante cinco horas letivas, interrompidas pelo tempo de almoço, e fecha às 19h30.

No que concerne ao projeto da instituição, este diz respeito ao EmocionArte que tem como finalidade última aliar a expressão artística com a afetividade.

2.2.2. Organização do espaço e do tempo pedagógico

A seguinte caracterização do ambiente educativo centrar-se-á na descrição do espaço físico e da rotina diária.

A sala dos cinco anos, local onde decorreu o presente estágio, genericamente, apresenta uma casa de banho particular, zona para os cabides, uma dispensa, um pátio privado e a própria sala de atividades. Particularizando a observação desta última, verificamos que a organização do espaço segue as orientações da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Freire de Andrade, 2011) e, por conseguinte, apresenta sete áreas de interesse devidamente demarcadas, conferindo as condições para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Assim, a área das construções, situada num espaço amplo permitindo a formação de construções de grandes dimensões, integra um armário com caixas catalogadas referentes aos legos grandes, transportes, pistas, blocos e uma cidade de madeira. Além disso existe um caixa com animais de plástico, outra

com bonecos de encaixe e, ainda, com índios e cowboys, promovendo uma multiplicidade de brincadeiras. A área dos legos pequenos, por sua vez, apresenta uma mesa pequena com três cadeiras e uma caixa com o referido material assim como bonecos e carros de legos.

Importa salientar que dividir a área dos legos da área das construções foi requerida pelo grupo que achou necessário separar os legos de pequenas dimensões das brincadeiras mais vigorosas, demonstrando que a flexibilidade do espaço educativo atende aos critérios e intencionalidades do adulto, mas não descarta os da criança, valorizando-a (Lopes da Silva et al., 2016).

A área da leitura e escrita, por seu turno, integra um pequeno armário com diversos livros, jogos de correspondência de palavras, enfiamentos com cordões, fantoches de dedo, alguns bonecos e uma casa de madeira. Importa referir que os livros são trocados quinzenalmente ou quando solicitado pelas crianças. Ademais, assegurando a presença de um espaço convidativo, seguro e acolhedor há puffs para as crianças se sentarem.

A área do faz-de-conta apresenta uma mesa e respectivas cadeiras, um micro-ondas, congelador, frigorífico, fogão, lava-loiça e máquina de lavar roupa, construídos com um material natural e duradouro, a madeira. A dinâmica do jogo simbólico é enriquecida com um pequeno espelho, tachos, alimentos, uma cama e bonecos, uma tábua de passar a ferro, mochilas, entre outros.

Perto da área acima referida está a área da expressão plástica com um armário onde se encontra à disposição da criança inúmeros materiais, entre outros, riscadores, papéis de diversos tamanhos e cores, tesouras, pincéis e colas. Cada criança detém um estojo próprio que utiliza nas atividades que envolvem o registo individual. Há ainda um quadro giz, diariamente, ao dispor do grupo.

Junto à porta envidraçada que se abre ao mundo lá fora, está a área das ciências e experiências com um armário que contém alguns instrumentos que fomentam o desenvolvimento das noções científicas (Martins, et al., 2009), como lupas e pinças. A par disto, a área integra um aquário, onde o sentido de responsabilidade, respeito e cidadania são trabalhados e desenvolvidos diariamente.

A sala de atividades tem ainda um espaço com um armário onde estão expostos vários jogos, como puzzles, jogos de associação, lotos, dominós, blocos lógicos, barras de Cuisenaire e o tangram. É de salientar que os jogos, à

semelhança dos livros da área da leitura e da escrita, são substituídos quinzenalmente de modo a prover as condições que motivem e estimulem o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio.

Por fim, a área do acolhimento, enquanto espaço “(...) pensado para o reencontro, a comunicação, o bem-estar [e] a transição” (Oliveira-Formosinho & Freire de Andrade, 2011, p. 73), é bastante ampla e contém uma manta e círculos com os nomes das crianças a marcar os respectivos lugares.

Numa sala de atividades, todo o espaço dialoga e, portanto, nas paredes são expostos os trabalhos realizados pelas crianças que, depois, quando trocados por outros, vão para o portefólio. Além disso, “a fim de apoiar a responsabilidade pela aprendizagem e a vida do grupo, partilhada pelo educador e as crianças” (Folque, 2014, p. 55) a sala integra o mapa de presenças, onde diariamente as crianças marcam a sua presença e contam o número total de faltas e frequências, e o mapa das regras de vida, definidas em grande grupo. Na parede da sala, resultado do interesse evidenciado pelo grupo, foi ainda criado um mapa dos aniversários, um quadro evolutivo das idades, um quadro do tempo, um quadro com o número total de rapazes e raparigas que compõem o grupo e um histograma “De que cor é o meu cabelo” com a quantidade de crianças com cabelo castanho, preto, loiro e ruivo.

A rotina inicia com o acolhimento, segue com o momento de atividades e projetos e/ou tarefas propostas pelo adulto, recreio no espaço exterior, sempre que possível, momento de transição com marcação de presenças, rotina de higiene e, por fim, o almoço. No período da tarde, as crianças continuam com os trabalhos iniciados durante a manhã ou vão brincar para as áreas de interesse, seguindo-se o recreio no espaço exterior, rotina de higiene e lanche. Note-se que à rotina da sala de atividades também se ajusta o tempo dedicado às atividades extracurriculares.

2.2.3. Caraterização do grupo de crianças

A mestranda realizou a PES II num grupo composto por 27 crianças, 13 rapazes e 14 raparigas, com idades compreendidas entre os quatro e cinco anos.

Importa referir que todas as crianças pertenceram ao mesmo grupo desde o ano passado à exceção de sete que, por decisão da anterior educadora e os pais, frequentaram o ano pela segunda vez.

Importa referir que quatro crianças são acompanhadas pela Equipa Local de Intervenção (ELI) cuja finalidade última é prevenir ou reduzir riscos de atraso no desenvolvimento, apoiar as famílias e intervir no âmbito social, educativo e terapêutico (Direção-Geral da Saúde, n.d.). Por conseguinte, todas as terças e quartas-feiras durante o período da manhã uma educadora especializada vem à sala de atividades trabalhar, individualmente, com cada uma delas.

Das quatro crianças acima referidas, uma está diagnosticada com a perturbação do espectro do autismo e as restantes três estão a ser acompanhadas em consultas de desenvolvimento no hospital, encontrando-se em fase de avaliação. Além disso, todas frequentam a terapia da fala e três a terapia ocupacional (Instituição, 2017/2018b). Note-se que a educadora de infância, após inúmeras reuniões com a mãe, sinalizou uma quinta criança que passou a ser seguida no hospital e que, futuramente, irá também iniciar a terapia da fala e a terapia ocupacional. Encontra-se na fase de apreciação, a decisão se a mesma criança deverá ou não frequentar a equipa ELI.

No que concerne ao quadro familiar regista-se uma grande diversidade cultural, com habilitações literárias ao nível do terceiro ciclo e o ensino secundário. Até ao momento, a maioria é empregada e trabalha por conta de outrem em ocupações ligadas aos serviços públicos e privados. Além disso, quase todas as crianças têm irmãos, sendo apenas seis filhos únicos.

Relativamente aos interesses evidenciados nota-se que há uma preferência geral pela área da casinha e construções, porém algumas crianças do grupo procuram recorrentemente a área da plástica para o desenho livre e outras a área das ciências, recentemente criada. As necessidades mais prementes centram-se na partilha de objetos, respeito pelo espaço do outro e capacidade em resolver os seus próprios conflitos. Destaca-se, ainda, uma fragilidade ao nível do planeamento individual que se traduz em andar de área em área com demasiada frequência e sem a arrumar e ao nível da capacidade de concentração e atenção.

Note-se que a par dos modelos pedagógicos, particularmente Movimento da Escola Moderna e Pedagogia-em-Participação, a educadora orienta a sua ação segundo as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), definindo os objetivos a

alcançar tendo em atenção as necessidades e interesses evidenciados, ao longo do tempo, pelas crianças. Não obstante, sinalizou como prioridade o trabalho sobre a Área de Formação Pessoal e Social, visto destacar-se a fragilidade na partilha entre pares e trabalho cooperado, já anteriormente mencionado, e a Área de Expressão e Comunicação, concretamente o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, uma vez que são várias as crianças que apresentam um vocabulário empobrecido, não tendo hábitos de leitura em casa, e como referido antes, oito frequentam a terapia da fala.

Sabendo que a avaliação “(...) assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem (...)” (Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2011, p. 1) a educadora adota a avaliação diagnóstica no início do ano letivo, a elaboração do portefólio individual e reuniões entre pais e equipa pedagógica sobre os progressos das crianças. Note-se que, com os pais, estão programadas três reuniões obrigatórias, sendo que no início do ano é feita uma entrevista para estabelecer o elo de ligação, fulcral ao sucesso do aprendizado nas atividades futuras (Hohmman & Weikart, 2011).

2.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O educador tem uma função incontornável na educação de infância já que é o responsável pela dinamização de práticas significativas e sustentadas capazes de responder às necessidades e interesses emergentes do grupo (Coutinho et al., 2009; Elliott, 1990; Lopes da Silva et al., 2016).

Subjacente a esta função vem a responsabilidade de elevar continuamente o sucesso da aprendizagem, revelando-se imprescindível a adoção de um olhar renovado e transformador sobre as ações pedagógicas (Elliott, 1990; Stenhouse, 1998). É, portanto, tarefa do educador aliar a observação à reflexão de forma contínua e sistemática, já que é daí, numa construção contextualizada e atenta, que emergem as teorias para a prática (Nóvoa, 1991; Oliveira & Serrazina, 2002).

Neste seguimento, a investigação-ação assume-se imprescindível já que resulta de uma intervenção autorreflexiva, crítica e interventiva, realizada colaborativamente por todos os intervenientes, cujo intuito é melhorar a qualidade da prática educativa (Kemmis, 1984, citado por Latorre, 2008).

Por conseguinte, o presente relatório segue a estrutura de aproximação à metodologia de investigação-ação já que se centra numa prática ao serviço da mudança, resultante de análises retrospectivas e prospetivas (Alarcão, 1996; Máximo-Esteves, 2008). Não obstante, apenas serão seguidas algumas premissas estruturantes da investigação-ação, pois a sua concretização efetiva envolve mais tempo e rigor técnico.

Portanto, das diferentes modalidades, a mestrandia distingue a investigação-ação crítica, que diz respeito à transformação consciente e reflexiva das práticas educativas e sociais (Carr, 1993), numa dinâmica interdependente entre a teoria e a prática e a formação pessoal e profissional (Latorre, 2008). Coutinho et al. (2009) referem que “deste diálogo entre pressupostos teóricos e a ação concreta nasce o carácter cíclico” (p. 366), que segundo o modelo de Kemmis (1989, citado por Latorre, 2008) inclui a planificação, ação, observação e reflexão.

Assim, numa primeira instância, é fundamental o desenvolvimento de um plano de ação, intencionalmente pensado e informado, que tenha em vista o progresso das práticas pedagógicas (Kemmis, 1989, citado por Latorre, 2008). Neste seguimento, para a concretização da planificação, flexível e situada, ciente que a boa interpretação acontece quando vamos ao coração daquilo que pretendemos estudar (Geertz, 1973, citado por Bogdan & Biklen, 1994), a mestrandia mobilizou a observação participante que, naturalista e ecológica, proveu as condições para a interação com o ambiente e os seus intervenientes (Latorre, 2008; Lima, 1989; Lopes da Silva et al. 2016; Máximo-Esteves, 2008; Stenhouse, 1998).

Note-se que, na valência da creche, a observação participante, numa fase inicial, desenrolou-se segundo um guião de observação estruturado com recurso ao *Program Quality Assessment* (PQA) (High/Scope Educational Research Foundation, 2000) cuja finalidade foi avaliar a qualidade do programa educativo através da análise dos resultados de cada uma das dimensões pedagógicas, assim como identificar as necessidades, com vista a melhoria das práticas e o progresso das aprendizagens (Christensen & Rosen, 2010).

De acordo com Latorre (2008) a colocação em prática das ações delineadas, antecipadamente, deve ser apoiada na observação atenta e focada, ou seja, à medida que atua, o educador deve anotar evidências que lhe permitam averiguar, de forma refletida e sistemática, se há registo de melhorias. Na prática, para apontar o observado, foi necessário realizar um diário de bordo, onde se aliou a observação à interpretação e reflexão, num registo diário de factos reais sobre as vivências da prática (Máximo-Esteves, 2008). A par disto, na recolha de informação foram mobilizados os registos fotográficos, ricos pelo seu carácter fiel e credível da realidade, a gravação áudio, vantajosa pela sua precisão, e o vídeo, que ao reunir as peculiaridades dos dois instrumentos anteriores, se revelou uma mais valia indispensável (Latorre, 2008).

Deste modo, o educador cria as condições para o processo de reflexão, uma componente indispensável ao processo investigativo (Latorre, 2008). De tal modo que esta ação não se restringiu a uma fase, foi antes transversal a toda a prática pedagógica, o que significa que, durante todo o percurso, a mestranda realizou reflexões retrospectivas e prospetivas, de modo a precaver um exercício de ensino significativo.

Por conseguinte, nos dois contextos educativos, a mestranda fez reuniões com a equipa pedagógica, que revelaram ser fulcrais na construção partilhada do conhecimento (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2016), e elaborou reflexões individuais, que permitiram a análise reflexiva sobre situações problemáticas (Latorre, 2008). Portanto, em ambas as valências, foi mobilizada a abordagem qualitativa característica pela importância que atribui à significação e à compreensão num contexto de realidades múltiplas (Bogdan & Biklen, 1994).

Além do mais, de modo a organizar o percurso de competências profissionais, na creche, a mestranda realizou um portefólio que figurou como um regulador para a reflexão (Bernardes & Miranda, 2003). Ou seja, este instrumento, ao incluir caracterizações, registos dos processos de observação, planificações e ações pedagógicas e a meta-reflexão, permitiu à mestranda "(...) explorar as suas competências e desenvolver o conhecimento de si e do seu percurso de formação" (Bernardes & Miranda, 2003, p.33).

Nesta espiral cíclica, de carácter sociocrítico, sendo o objetivo primordial resolver o problema identificado e produzir a mudança, a sequência de fases não se restringiu a um ciclo, perdurando no tempo (Coutinho et al., 2009).

Segundo Latorre (2003, citado por Coutinho et al., 2009) a metodologia empregue encerra, por isso, uma tríade de dimensões figurativas de todo o processo reflexivo – investigação-ação-formação – já que a investigação levou à ação que, refletida e informada, proveu as condições para o desenvolvimento profissional.

Além disso, importa referir que, sendo a metodologia por definição um processo colaborativo, todo o trabalho subjacente a ela foi realizado na cooperação entre a diáde, a orientadora cooperante e a supervisora institucional (Coutinho et al., 2009).

Em suma, “é através da práxis e da reflexão sobre essa práxis que o professor pode verdadeiramente iluminar a sua consciência” (Coutinho et al., 2009, p. 375) e, portanto, revela-se essencial o contínuo investimento na formação profissional que se traduz na busca incessante do saber para se ser dia após dia cada vez melhor.

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

No presente capítulo a mestranda reúne evidências de três ações pedagógicas que caracterizaram o seu percurso de competências profissionais. A dinamização da área dos livros em creche inclui as aprendizagens adquiridas ao longo da intervenção numa área de interesse que era pouco procurada pelas crianças. A metodologia de trabalho de projeto, realizada no pré-escolar, contém as ações e atividades que marcaram o projeto sobre as folhas do Outono. Por fim, a mediação da aprendizagem partilhada, presente nos dois contextos educativos, analisa reflexivamente a construção da inteligência através da interação social.

3.1. O CONTEXTO DE CRECHE

3.1.1. A dinamização da área dos livros

Como descrito previamente no capítulo um, é imprescindível que os educadores, nas instituições de educação de infância, proporcionem um clima que estimule os comportamentos de literacia emergente (Gomes & Santos, 2005). A observação contextual realizada na valência de creche permitiu identificar que a área dos livros, pouco ou nada utilizada, constituía precisamente uma fragilidade deste contexto educativo, demonstrando ser necessário uma intervenção prioritária.

Posto isto, e atendendo ao facto de que a organização do espaço é vital na promoção de uma aprendizagem integral, a equipa pedagógica, depois de observar o mesmo, passou à sua reestruturação, que se traduziu na construção de uma atmosfera acolhedora, segura e aconchegante para as crianças (Araújo, 2013). Assim, a área das construções trocou de lugar com a área da casinha e a

área da plástica com a área dos livros, criando-se as condições para que esta última se situasse perto de uma fonte de luz natural, longe das brincadeiras vigorosas. Logo, esta área passou a beneficiar de um lugar mais amplo, possibilitando a fácil movimentação e a arrumação dos materiais (Rigolet, 2000).

A par disto, com o intuito de prover um espaço calmo, reconfortante e agradável foram acautelados os objetos confortáveis, nomeadamente uma manta e várias almofadas. Claro está que a equipa pedagógica reconhecendo que as crianças devem ser envolvidas integralmente na proposta de atividades, implicou-as na decoração das almofadas.

Desta forma, aliando-se o lúdico ao pedagógico proporcionou-se as condições para o desenvolvimento da sensibilidade estética, subjacente à representação criativa onde as crianças experimentaram o cuidado pela apreciação das suas produções (Kowalski, 2012) (Apêndice C1), e o trabalho sobre as questões espaciais, particularmente as noções topológicas. Entre as várias evidências observadas, distingue-se a ação da criança S., que, mobilizando as competências referentes à capacidade de “explorar e reparar na localização dos objectos” (Post & Hohmann, 2011, p. 39), descreveu a posição da tinta em relação à almofada, afirmando quando a mestranda as afastou uma da outra “Longe, tá longe!” (Notas de campo do dia 03 de maio de 2017).

Estas ações enunciadas resultaram, no primeiro momento, de consciencialização prática de como efetivamente o saber se entrelaça, tornando a mestranda uma profissional mais atenta, cuidada e sensível à proposta de tarefas que fomentassem a integração dos saberes.

A acrescentar à organização do espaço surgiu a estante para os livros construída em conjunto pela díade e o grupo de crianças. Note-se que, numa primeira fase, o par pedagógico ponderou recorrer a um suporte de tecido com bolsos suficientemente grandes para suportar os livros, no entanto, optou pela construção efetivamente de um móvel, mais resistente, estável e duradouro.

Numa análise retrospectiva, nota-se que a intervenção é de facto uma ação subsequente da reflexão, uma vez que com base no ato reflexivo o educador busca o conhecimento para agir de forma contextualizada e significativa, tendo em conta o que de melhor beneficia o grupo de crianças. Neste caso, ao não restringir a ação a uma visão redutora e simplista, que se prendia com a

confeção dos bolsos em tecido, foi concedido o espaço para o desenvolvimento de inúmeras aprendizagens, decorrentes da construção e pintura do móvel.

De facto, o trabalho em torno da elaboração da estante solicitou a mobilização de distintos conhecimentos, respeitando a abordagem de aprendizagem multiforme e integrada (Oliveira-Formosinho, 2008).

Assim, para fazer as prateleiras da estante, através do enchimento de pacotes de leite com papel de jornal, foram trabalhadas as competências sobre “encher e esvaziar, pôr dentro e tirar para fora” (Post & Hohmann, 2011, p. 39). Como evidência desta ação, a mestranda refere o caso da criança M. que, depois de encher o pacote de leite, afirmou “Já ‘tá”, mas quando voltou a empurrar o papel para baixo percebeu que “Oh, afinal fa’uta mais” (Apêndice C2), assim como a criança MT. que, ao concluir, disse “Não dá mais, já ‘tá!”, enquanto forçava o papel para baixo, mostrando que efetivamente o pacote de leite estava cheio (Notas de campo de 24 de abril de 2017).

Simultaneamente, a mesma tarefa abriu caminho para o desenrolar de brincadeiras sociais pois fruindo dos pacotes de leite cheios de papel, as crianças ST, JT e P., autonomamente, principiaram com a realização de construções e empilhamentos (Apêndice C3), enquanto as crianças MT. e M. envolveram-se no jogo do faz de conta, e embalaram os seus pacotes de leite, à semelhança do que fazem com uma boneca (Notas de campo de 24 de abril de 2017).

De acordo com Vygotsky (1988, citado por Baquero, 2011), estas ações refletem a importância inigualável da atividade lúdica, uma vez que permitiram que a criança se envolvesse no mundo do imaginário e da fantasia que, como já fundamentado no primeiro capítulo, abre as portas para o desenvolvimento de várias competências cognitivas, sociais e físicas (Bodrova & Leong, n.d).

Por conseguinte, verifica-se que a colaboração e participação plena das crianças é altamente enriquecedora, pois conduz ao aparecimento de outras atividades, além das planeadas que, ao advir de interesses do grupo, propulsionam o crescimento e o desenvolvimento de forma integral e significativa. Portanto, a reflexão em torno destas evidências instigou o desenvolvimento de uma profissional mais ponderada e atenta pelo respeito pela agência da criança competente, que desenvolve a aprendizagem quando é estimulada a pensar e problematizar (Kravtsova, n.d).

A construção da restante estante, com cartão duro e resistente, ficou a cargo do par pedagógico que não descurou a importância de colocar as prateleiras,

feitas com os pacotes de leite pelas crianças, ao nível da sua altura, de modo a não restringir a sua independência (Rigolet, 2000) (Apêndice D1). A decoração da mesma, no entanto ficou encarregue pelo grupo de crianças.

Portanto, a atividade de pintura do móvel, afigurando um momento verdadeiramente lúdico e pedagógico, envolveu as crianças numa exploração múltipla da expressão artística. Assim, enquanto a criança S. optou por colocar tinta na mão para pintar a estante, as crianças MT., ST. e C. preferiram usar esponjas (Apêndice C4), já a criança J.T. recorreu a uma trincha, pintando logo grandes proporções do móvel, direcionando o movimento da mão da esquerda para a direita.

Claramente em todas as crianças o grau de desenvolvimento difere, o que ressalta a importância de se permitir que a criança experiencie segundo o seu próprio ritmo e vontade (Kamii, 2003) pois, como Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) referem, se é condicionada a abordagem que cada criança faz do meio envolvente, pode-se limitar as possibilidades de ser, conhecer e aprender.

A par dos exemplos evidenciados, a mestranda atesta esta visão pela documentação pedagógica da ação da criança M., que se encontra descrita no Apêndice E, onde são analisados os níveis de bem-estar e envolvimento, que na ótica de Araújo (2014) se afiguram determinantes para avaliar o modo como a criança vivencia o contexto educativo. Por isso, numa visão prospetiva, destaca-se a importância de propor atividades que permitam à criança construir a sua inteligência e representação do mundo através da experimentação livre e exploração do meio envolvente (Kamii, 2003).

A fase de introdução do móvel na área dos livros revelou-se rica, dado que as crianças verdadeiramente envolvidas no processo de intervenção, reconheceram ali o seu trabalho, esforço e dedicação, “Tá muito lindo!” (Criança C.), o que sobreleva, como supramencionado, a relevância de se implicar inteiramente o grupo na dinamização das tarefas.

Em continuidade, foi realizado um momento de sensibilização para o uso cuidado do material escrito, através do lema *Não amassar, não rasgar, dos livros temos de cuidar!*, apresentado pelo fantoche Senhor Guardião dos Livros, que revelou ser frutífera pois, no decorrer da prática educativa supervisionada, registou-se um cuidado acrescido na utilização destes.

A dinamização desta área de interesse prosseguiu com a narração de histórias que, segundo Leal, Gamelas, Peixoto e Cadima (2014) se revela essencial no

desenvolvimento das competências de literacia emergente. Portanto, dos vários momentos de leitura promovidos, a mestranda destaca o conto da história *Não é uma caixa*, de Antoinette Portis.

Como fundamentado no primeiro capítulo, é condição necessária que a prática de leitura de histórias tenha como objetivo primário o divertimento e a satisfação das crianças, o que significa que é essencial que decorra dos seus interesses e motivações (Ramos & Silva, 2014). Por conseguinte, fruindo do interesse das crianças pelos pacotes de leite, como já descrito, o par pedagógico encadeou uma atividade de leitura com uma atividade com os ‘legos’ – feitos pelas crianças com os pacotes de leite – com vista a abordagem às noções topológicas.

Segundo Rodríguez (1999), a leitura de histórias é um meio privilegiado para estabelecer uma relação vantajosa entre o adulto/contador e a criança/ouvinte e, por isso, dinamizou-se uma atividade sobre “explorar e reparar na localização dos objectos” (Post & Hohmann, 2011, p. 39), aliando-se a literatura com a matemática.

Assim, assumindo que a leitura dialógica é importante porque permite um envolvimento ativo das crianças na história (Leal, Gamelas, Peixoto & Cadima, 2014) a mestranda ao longo da mesma fez algumas interrupções, incitando a participação dos aprendentes, nomeadamente “E o que é que o coelho disse? (Estagiária) “Não é uma caixa!” (M., J., J.T. e C.), “Onde está o coelho?” (Estagiária) “Ao lado da caixa!” (R.), e assim sucessivamente, sendo que à medida que respondiam posicionavam o seu lego em relação à caixa grande (Apêndice C5).

Paralelamente, no decorrer da leitura a mestranda também fez a referência ao impresso que relevou ser uma mais-valia, pois, além de permitir que as crianças acompanhassem a leitura, incitou a sua intervenção como “Olha, é um foguetão ... é um balão, é uma caxa e aqui um ba’co” (ST) (Apêndice C6). Na ótica de Leal, Gamelas, Peixoto e Cadima (2014) esta ação revela o desenvolvimento de competências da linguagem oral, uma vez que a criança foi encorajada a expressar e comunicar as suas ideias, o que infere positivamente no acréscimo do vocabulário e capacidade compreensiva, e ainda o desenvolvimento de competências da linguagem escrita já que apontar enquanto se lê promove a apropriação das convenções do código escrito.

Neste sentido, é ponto assente que a literatura e a matemática devem caminhar lado a lado pois uma impele a outra, e juntas contribuem para o progresso das aprendizagens, por meio de atividades integradoras e significantes (Folque, 2014). Esta afirmação é certificada pela ação das crianças J. e L. que, posteriormente, durante o tempo de jogo livre, recontaram a história, nomeando a localização do coelho em relação à caixa através das ilustrações (Apêndice C7).

Numa análise prospetiva, a mestranda além de elevar a importância da dinamização de atividades que aliem as várias experiências-chave, respeitando a abordagem holística do desenvolvimento do ser humano (Portaria nº 262/2011 de 31 de agosto, artigo 4º), evidencia a necessidade de propor tarefas que emirjam dos interesses do grupo, já que a motivação é o pontapé de saída para a aprendizagem.

Como descrito por Ramos e Silva (2014) torna-se fundamental envolver crianças e adultos na leitura conjunta de histórias, não obstante, também se anuncia indispensável a diversificação de recursos na estimulação do prazer para ler e, como tal, o par pedagógico dinamizou uma peça de teatro intitulada *O Cesto da Minhoca*.

Note-se que esta peça foi escrita pela díade em resposta à necessidade evidenciada pelo grupo em trabalhar em equipa (Apêndice D2), respeitando as características singulares que o definem (cf. capítulo 2).

No momento a seguir à peça, que registou níveis de envolvimento e bem-estar elevados, seguiu-se a manipulação livre dos fantoches (Apêndice D3) que, como previamente fundamentado, influi positivamente no desenvolvimento de inúmeras competências (Guimarães & Costa, n.d.). Assim, algumas crianças, colocando-se atrás do fantocheiro, começaram a dramatizar utilizando os fantoches e animais da própria sala de atividades (Apêndice C8), propiciando o desenvolvimento da imaginação, das competências de representação, das capacidades comunicativas e da expressão livre dos sentimentos e emoções (Cavassin, 2008).

Verifica-se, portanto, que a oportunidade concedida para a experimentação livre dos materiais constitui um importante precursor do desenvolvimento, uma vez que reúne as condições que estão no cerne da aprendizagem. A veracidade desta afirmação, além do mencionado, é comprovada pela ação da criança JT durante a exploração livre dos fantoches (Notas de campo do dia 18 de abril). A

criança JT pegou no fantoche, virou-o algumas vezes e, não encontrando uma forma de colocar a mão para o manipular, pediu ajuda. Numa primeira instância, a mestranda optou por lhe dar algumas indicações atendendo ao facto de que o uso de orientações verbais auxilia a criança a regular a sua ação (Vygotsky, 1977), porém, como não obteve sucesso alterou a estratégia. Assim, e sabendo que as crianças são também hábeis observadoras (*ibidem*), colocou a sua mão dentro do fantoche, mostrando como se fazia, e depois devolveu-lhe. Segundo Vygotsky (1977), este acontecimento traduz a atuação na ZDP, uma vez que foi produzido conhecimento a partir do apoio e orientação de um adulto já que a criança, em momentos posteriores, demonstrou conseguir realizar a tarefa, evidenciando que de facto ocorreu um processo de interiorização.

Posto isto, uma vez mais é demonstrada a importância inigualável da exploração sensorial em creche no desenvolvimento das competências da criança pequena. Portanto, profissionalmente, a mestranda está mais ciente que não basta disponibilizar alguns materiais e pedir que a criança os manipule por si só, deve-se antes proporcionar os meios que a levem a contactar com o mundo físico através dos sentidos e, simultaneamente, a raciocinar e a problematizar já que a relação entre ambas é indissociável (Kamii, 2003).

Ademais, e atendendo-se ao facto de que é fulcral assegurar um clima de aprendizagem diversificado, rico e estimulante, integrou-se na dinamização da área a narração de histórias a partir de um flanelógrafo (Apêndice D4), que, à semelhança do teatro de fantoches, entusiasmou e motivou o grupo.

Por conseguinte, durante o tempo de jogo livre, as crianças procuraram o novo material (Apêndice D5) e, com as personagens, recriaram a história, colando e descolando as peças, explorando-as (Apêndice C9). Na ótica de Craidy e Kaercher (2001, citados por Farago & Santos, 2015), esta ação mostra-se profícua tanto para as crianças que desenvolvem a sua capacidade expressiva e o prazer pela oralidade como para o adulto que assim pode avaliar os seus progressos linguísticos.

Não obstante, numa análise retrospectiva da ação a mestranda, nota que ambas as atividades ficaram aquém das suas inúmeras possibilidades. A verdade, pois, é que de modo a estimular os comportamentos de literacia emergente que evocam a presença do código escrito, seria profícuo criar com as crianças cartões com fotografias delas a manipular os fantoches acompanhado de uma frase. Deste modo, durante as brincadeiras, as crianças podiam utilizar

uma fotografia, ou até juntar várias numa sequência narrativa, e contar uma história a partir dos fantoches ou utilizando as personagens do flanelógrafo.

A intervenção na área dos livros não se isolou nas ações entre o par pedagógico e as crianças e envolveu as famílias (Portaria nº 262/2011, Artigo 4.º). Assim, respeitando-se a importância da presença de um ambiente que valorize a natureza individual e cultural de todas as crianças (Araújo, 2013), o grupo optou por dinamizar também a construção do livro da família, a narração de histórias pelos pais e os *livros em viagem*.

A primeira, a construção do livro da família (Apêndice D6), surgiu da necessidade de criar um ambiente de natureza idiossincrática (Araújo, 2013) e revelou ser uma mais-valia, pois as crianças demonstraram vontade e entusiasmo em partilhar com os pais as vivências que as fotografias retratavam, como se pode atentar pela ação da criança AC que, na página sobre a sua família, enquanto apontava, dizia para a criança I. “Olha, aqui o pai e a mãe!... Fomos passear, olha vê! Esta é a vó, olha!” (Notas de campo do dia 16 de maio de 2017).

De acordo com Ramos e Silva (2014), esta ação reflete o trabalho sobre a estimulação da verbalização da criança, o que contribui positivamente para o desenvolvimento ao nível da comunicação de forma apropriada. Além disso, foram estimuladas competências da linguagem escrita, nomeadamente que esta possibilita recordar algo que já se viveu e que tem regras próprias, neste caso que se lê da esquerda para a direita (Teberosky & Colomer, 2003).

A segunda, referente à narração de histórias pelos pais, afigurou igualmente proveitosa e demonstrou que o envolvimento familiar quando vivido na sua plenitude resulta em experiências altamente ricas e significativas para o grupo de crianças. A mãe da criança J. ao optar por ler a história preferida do seu filho, permitiu que ambos participassem no conto da história, sendo que, à medida que a mãe dizia que o lobo soprava a casa dos três porquinhos, a criança J. representava a situação (Apêndice C10).

A mestranda, confrontada com estes momentos, compreendeu que, efetivamente, implicar as famílias nas atividades é profícuo no fortalecimento de laços entre pais e filhos, como também é vantajoso na estimulação de comportamentos de literacia emergente. Neste caso foi visível que, em casa, a criança J. e a sua mãe se envolvem na leitura conjunta de histórias.

A par do referido, foi ainda promovida a dinâmica dos livros em viagem que consistia que cada criança levasse um livro para casa para ler e fazer a

exploração do mesmo em conjunto com a família. Desta dinâmica resultaram trabalhos variados, entre os quais a exploração da criança C. que, da leitura do livro *Beijinhos Beijinhos* de Selma Mandine, fez um lábio grande onde colou fotografias da sua família a darem beijinhos e ainda doces para oferecer ao grupo (Apêndice C11). Na ótica da mestrandia, a riqueza desta tarefa, além do proporcionar momentos agradáveis entre adultos e crianças, reside na partilha que ocorre depois em grande grupo, onde a criança é incentivada a comunicar o que fez e a falar sobre a história que escolheu (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

O objetivo central destas atividades era estabelecer uma ponte casa-instituição, de modo a incentivar as práticas de leitura e escrita assíduas e frequentes em todos os lares e, por conseguinte, após uma análise retrospectiva destas ações, a mestrandia assegura ser uma profissional mais sensível à importância do envolvimento ativo e consistente das famílias nas atividades, pois daí advêm experiências ricas e significativas para todos os envolvidos. Ou seja, quando adultos e crianças sentem que pertencem ao espaço da educação, formam-se para as condições para uma aprendizagem integral.

Para além disto, como fundamentado no primeiro capítulo, é indispensável que o contexto atue como facilitador da emergência do código escrito, o que significa que é indispensável promover um espaço que alie a riqueza de materiais com interações estimulantes (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Para tal, torna-se fundamental que os adultos figurem importantes modelos na promoção de competências de literacia.

Esta visão é ilustrada pela ação da criança MT que observava atenta e concentrada o que a mestrandia apontava no seu bloco de notas, quando decide buscar um papel e uma caneca e começar, ela própria, a escrever, mostrando várias vezes o que fazia “Olha, olha!” (Notas de campo do dia 09 de abril de 2017) (Apêndice C12). Na ótica de Teberosky e Colomer (2003) esta prática demonstra efetivamente que as crianças que contactam com a linguagem escrita, neste caso observando a mestrandia ao longo do dia a escrever no bloco, desenvolvem interesse e motivação em escrever, o que propulsiona a apropriação de competências relativas ao código escrito, como referido no capítulo um.

Não obstante, numa visão prospetiva, reconhecendo que é importante estimular continuamente os comportamentos de escrita emergente, seria profícuo criar materiais de apoio, como ficheiros de palavras de vocábulos

novos, com respectivas imagens, a serem utilizados livremente pelas crianças (Leal, Gamelas, Peixoto & Cadima, 2014).

A área dos livros, inicialmente pouco utilizada pelas crianças, passou a ser procurada frequentemente pelo grupo (Apêndice C13) que inclusive quando havia uma surpresa dizia “É uma história” (Criança S.). Numa visão retrospectiva do processo de intervenção, a mestranda destaca o envolvimento ativo e assíduo das crianças como o motor propulsor desta dinâmica, pois as crianças sentiram o espaço como uma construção sua.

Neste sentido, profissionalmente é certo que a mestranda está mais ciente que implicar o grupo na dinamização de todas as atividades traz frutos significativos para a aprendizagem de competências de leitura e escrita, mas igualmente das demais áreas, pois o conhecimento, como evidenciado, expande-se e articula-se. Ademais, sendo o principal objetivo a estimulação do prazer para ler e escrever, a mestranda considera que durante este percurso as crianças já evidenciaram a motivação necessária à aprendizagem de competências gradualmente mais complexas, o que influí positivamente no sucesso de aprendizagens futuras.

3.2. O CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

3.2.1. O projeto sobre as folhas do outono

No contexto de educação pré-escolar foi implementada a metodologia de trabalho de projeto que por inerência envolve e acolhe as crianças na construção conjunta do conhecimento.

Assim, como mencionado no capítulo um, o projeto teve como ponto de partida a observação do interesse das crianças pelo decalque dos materiais da sala de atividades. Ora, aproveitando esta nova motivação e a entrada na estação do Outono, o par pedagógico recolheu e disponibilizou folhas de diferentes

formas, cores e tamanhos para a exploração da dita técnica, envolvendo as crianças num processo de descoberta das suas características e propriedades.

Nesta tarefa, cuja finalidade era “copiar uma folha falsa igual à verdadeira” (Criança G.T) (Apêndice C14), principiaram as perguntas sem resposta, ou seja, como Edwards, Gandini e Forman (2016) referem, ocorreu um confronto de saberes, como se constata pela ação da criança L. que, depois de escolher a folha, questionou “Oh, porque é que a minha folha é laranja e a dela não?”, assim como a criança JG que, ao olhar para duas folhas com formas diferentes, disse “Esta folha parece uma estrela e aquela uma lua”, ao qual a criança MP respondeu “Não, não, esta é igual a uma banana!” (Notas de campo do dia 7 de novembro de 2017). Questionadas sobre o motivo que estava na base destas diferenças as crianças não souberam responder, gerando-se uma situação-problema.

Neste seguimento, note-se a importância de referir que na ótica da mestrandia, futura profissional da educação de infância, iniciar um projeto não é tarefa fácil nem simples, é necessário um olhar atento, cuidado e perspicaz sobre as potencialidades que se podem extrair de um interesse, é basilar a presença de uma visão madura e consciente do que motiva as crianças, mas, sobretudo, do que pode efetivamente contribuir para a sua aprendizagem e desenvolvimento. E, neste caso, foi através do apoio da orientadora cooperante que nasceu o projeto em torno das folhas.

Por conseguinte, no momento subsequente, em grande grupo foram partilhados saberes e expostas dúvidas, de modo a descobrir-se o que já se sabia e o que se gostava de aprender. Numa análise retrospectiva da ação, a mestrandia nota subsistir uma fragilidade ao nível da estimulação, ou seja, na capacidade de problematizar os conhecimentos das crianças que, neste caso, se refletia na elaboração de perguntas desafiantes, capazes de criar o conflito cognitivo (Bertram & Pascal, 2009). A verdade, pois, é que quando várias crianças disseram que as folhas mudavam de cor porque “É do Outono” (L., N., GA., C., M., MA.) teria sido vantajoso promover um debate sobre as diferenças sazonais, particularmente as diferenças físicas das folhas nas diferentes estações do ano.

Não obstante, as ideias das crianças foram escutadas e transcritas para um mapa conceitual (Apêndice C15) que depois foi colocado na parede fora da sala de atividades, convidando familiares e amigos a observarem o início de um novo percurso de aprendizagens.

O passo seguinte, relativo à fase e desenvolvimento do trabalho, reuniu inúmeras intervenções ricas que permitiram estruturar o caminho a seguir, nomeadamente que com as folhas podia-se “Descobrir coisas” (Criança MT), “Fazer trabalhos manuais” (Criança AF) ou “Apanhar folhas para fazer trabalhos” (Criança MI) e que para se descobrir as respostas às nossas dúvidas podia-se perguntar às “Árvores!” (Criança L.), “Aos amigos” (Criança CL.), “A uma senhora” (Criança GA.) ou “Aos pais” (Criança CL) e, ainda, pesquisar nos “Livros” (Criança B.), “Nos livros das ciências” (Criança AB) e “No tablet” (Criança GT). Numa análise destas evidências, a mestranda nota que, quando o adulto se predispõe a escutar, formam-se as condições base para a estruturação do pensamento da criança, que, como evidenciado, resultam em desempenhos altamente significativos.

Portanto, este momento foi importante para uma consciencialização prática de como efetivamente a escuta, assumida na sua plenitude, frutifica numa participação ativa dos aprendentes, onde ideias e opiniões são colocadas, ouvidas e valorizadas.

Concluída esta fase, o grupo avançou para a execução do trabalho, que como previamente fundamentado, responde ao momento em que se coloca em prática as ideias que desabrocharam da ação.

Por conseguinte, consciente que esta metodologia de trabalho se sustenta numa base participativa e colaborativa (Gambôa, 2011), atenta às sugestões das crianças, principiou-se a investigação sobre as folhas através dos livros e enciclopédias da área das ciências, onde as crianças foram instigadas a explorar essencialmente as características físicas das folhas. Esta pesquisa subsequentemente alargou-se aos familiares, que, incentivados a participar, se empenharam na execução de trabalhos verdadeiramente informativos para o grupo de crianças. De tal modo que, através da partilha dos trabalhos em grande grupo, se gerou um novo confronto de saberes, provocados pelo alinhamento dos saberes antigos com os novos. Como exemplo ilustrativo desta visão destaco a ação da criança MC. que disse que tinha aprendido que “As folhas caducas não se alimentam do sol... Só as persistentes é que se alimentam do sol, elas não ‘caiam’”, para espanto do grupo, que ripostou logo “Ah? Mas como?” (Criança M.) (Apêndice C16), demonstrando necessário um estudo prático sobre as novas informações.

Numa visão reflexiva sobre este momento, a mestranda considera que a aprendizagem inegavelmente é mais rica e significativa quando partilhada, pois propulsiona as condições para o debate de ideias que frutifica não só ao nível da comunicação oral, pois a criança é estimulada a formular enunciados coerentes e adequados (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), como ao nível da confiança e autoestima.

Assim, prosseguiu-se com a visita ao espaço exterior onde se proporcionou a observação direta da realidade. Numa análise retrospectiva deste dia (21 de novembro de 2017), a mestranda nota que aliar os conhecimentos que advêm dos livros ou da internet com as vivências reais e concretas do meio envolvente resulta em experiências verdadeiramente significativas. Neste caso, a partir dos conhecimentos que foram partilhados, as crianças puderam observar na prática que “Estas folhas são vermelhinhas, são caducas” (Criança MC.), “As folhas no chão são caducas!” (Criança MC.) e que “Há umas folhas verdes e outras castanhas” (Criança JF). Ademais, este momento propiciou o envolvimento em diálogos, que enriqueceu a dinâmica da aprendizagem, nomeadamente entre a criança AF e MC: “Olha, aquela árvore está podre (apontando para uma árvore com folhas vermelhas escuras)” (Criança AF) ao qual a criança MC. respondeu “Pois, é Outono”, e entre as crianças I, MT., MA., JF e L que trocaram as suas teorias acerca das folhas como “Olha a minha é grande” (Criança I.), “A minha é castanha” (Criança MT.), “A minha é amarela” (Criança MA.), “Eu tenho uma média” (Criança JF) e “Parece uma estrela” (Criança L.) (Apêndice C17).

Naturalmente, a escuta uma vez mais assumiu um papel de relevo respeitando as ideias, teorias e opiniões das crianças acerca das folhas pois, para o educador apreender plenamente o que a criança sabe ou o que desconhece, é fundamental que a ouça. Neste sentido, a mestranda optou por ouvir e observar, evitando a interrupção e, conseqüentemente, inibição ou constrangimento da criança, concedendo-lhe a liberdade para o pensar (Lino, 2013).

Seguidamente, as crianças fizeram o registo da visita ao exterior que depois foi colocado na parede da sala de atividades, permitindo a observação do desenrolar de todo o trabalho. Além disto, os mesmos registos foram aproveitados para criar um jogo da memória (Apêndice D7), que teve como intuito a identificação de pessoas e objetos através do reconhecimento de propriedades (Lopes da Silva et al., 2016).

Deste modo, como a aprendizagem é um processo contínuo e integrado, para a construção do jogo, foram mobilizados os conteúdos da Área de Formação Pessoal e Social, particularmente as questões democráticas (Lopes da Silva et al., 2016), onde as crianças votaram nos seus trabalhos favoritos (Apêndice C18).

De acordo com os fundamentos teóricos anteriormente mencionados, a mestrandia considera que criar um clima de participação democrática é de facto profícuo para o desenvolvimento da criança, pois fomenta o sentido de responsabilidade, negociação e respeito pelo trabalho do outro, tão importantes na formação do indivíduo, sendo que, neste caso, quando um desenho era escolhido, as crianças iam logo felicitar o autor, “Está muito giro” (Criança M.). Esta ação fomenta o respeito pelo trabalho do outro, já que as crianças sentem prazer em ver as suas produções reconhecidas não só pelos adultos como também pelos seus pares. Por conseguinte, é importante que, em atividades futuras, o educador tenha o cuidado e a perspicácia de envolver as crianças integralmente em todos os momentos do trabalho, proporcionando-lhe oportunidades de escolha.

Não obstante, mobilizando a reflexão sobre a ação, a mestrandia considera que, apesar de os registos da visita ao espaço exterior terem sido aproveitados para desenvolver competências matemáticas, teria sido vantajoso também proporcionar um momento de partilha em grande grupo destes, ou seja, transpor as discussões que as crianças tinham tido no exterior para dentro da sala de modo a se confrontar e consolidar os novos saberes. De facto, de acordo Lino (2013), se é a partir das interações que a criança constrói o conhecimento, é de especial importância que o educador proporcione as condições para a comunicação e partilha entre pares e, portanto, numa visão prospetiva a mestrandia salienta a necessidade de se promoverem oportunidades para uma comunicação assídua e sistemática (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

As atividades relacionadas com o Domínio da Matemática estenderam-se à elaboração dos conjuntos matemáticos.

Deste modo, as crianças foram instigadas a elaborar conjuntos sobre as formas, tamanhos e cores das folhas de Outono. É de referir, que o par pedagógico optou por dinamizar esta tarefa a pares, juntando duas crianças com níveis desenvolvimentais díspares, de forma a estimular o trabalho cooperado. Esta ação revelou-se frutífera, pois a criança JT. para ajudar a criança L., que

tinha dificuldades em contar o número de elementos que tinha o seu conjunto, começou a contar ao mesmo tempo, incentivando-a a não desistir (Notas de campo do dia 23 de novembro de 2017). Além disso, como a mesma criança também necessitava de apoio a escrever o numeral, evocando o papel de mediadora, a mestranda sugeriu à criança JT. que o escrevesse a lápis no bloco de notas para que a criança L. o copiasse. Claro está que, considerando o facto de que há crianças que detêm uma maior dificuldade em enfrentar as situações sozinhas, e que, por isso, necessitam de mais apoio, é fulcral persistir com este trabalho até que a criança L. se sinta preparada para o realizar de forma independente.

Não obstante, é de referir que este momento foi importante para uma consciencialização prática de como a aprendizagem quando é partilhada se torna mais rica para todos os envolvidos, tornando a mestranda uma profissional mais atenta à proposta de tarefas que fomentem o trabalho cooperado, ou seja, que incentivem as crianças a aprender na companhia uma da outra (Shaffer, 2005).

Como previamente fundamentado, um projeto constrói-se das dúvidas que surgem sobre um tópico, mas também dos interesses e necessidades que emergem do grupo. Por conseguinte, através da observação atenta e cuidada, a equipa pedagógica reparou que uma das motivações que se manifestava cada vez mais eram as experiências, derivadas da criação de uma área das ciências e, por isso, fruindo de questões oportunas continuou-se o estudo sobre as folhas do outono através de experiências científicas.

Assim, das várias experiências realizadas, a mestranda destaca para análise reflexiva a relativa à clorofila, que tinha como intuito compreender o motivo que fazia com que as folhas perdessem a cor na estação do Outono.

Deste modo, ciente que as experiências científicas aliadas às experiências literárias (Oliveira-Formosinho & Costa, 2011) são mais ricas, a mestranda iniciou a atividade utilizando um livro de ciências, solicitando a participação das crianças no desenvolvimento de ideias e teorias quanto ao resultado final. Nesta conversa, a maioria das crianças disse que tal acontecia por causa do Outono, no entanto, uma disse que era por causa de serem coloridas (Criança L.) e outra devido à chuva (Criança N.) (Notas de campo do dia 27 de novembro de 2017).

Durante este momento a mestranda optou por observar e escutar a voz da criança, no entanto, mobilizando a reflexão sobre a ação, nota que seria

enriquecedor aproveitar também a ocasião para problematizar o pensamento da criança, instigando-a a elaborar e expressar com mais pormenor as suas próprias teorias (Bertram & Pascal, 2009).

A experiência prosseguiu em pequenos grupos que, como descrito no capítulo um, foi importante na criação de um clima mais intimista permitindo que as crianças participassem integralmente em todos os momentos (Apêndice C19), e mobilizou a utilização de procedimentos que serviram para orientar a ação da criança, minimizando a sua dependência. É de referir que estes revelaram ser de fácil compreensão, pois, na atividade do registo da experiência, a criança MT representou todos os materiais utilizados, legendando-os, demonstrando inclusive deter competências quanto à funcionalidade da linguagem escrita (Apêndice C20).

No mesmo seguimento, através de alguns registos, foi possível observar que a experiência científica contribuiu para o desenvolvimento de competências, nomeadamente da criança MP, que desenhou duas bolas de diferentes cores, correspondentes a duas folhas, e traçou uma linha, explicando que daquele lado as folhas eram verdes porque “As verdes têm muita clorofila” e “As vermelhas não” (Notas de campo do dia 27 de novembro de 2017) (Apêndice C21). Ademais, é de notar que a experiência foi realmente significativa pela afirmação da criança M. que, depois da aula de ténis, disse “Ai, estou cansado. Estou a perder a minha clorofila, estou a perder clorofila. Seco, seco e fico castanho” (Notas de campo do dia 29 de novembro de 2017), evidenciando compreender o conceito aqui explícito.

No entanto, é importante referir que os procedimentos não são prescrições rígidas e inflexíveis a seguir, o que significa que se pode e deve-se responder aos interesses que emergem no momento do grupo e, na experiência sobre a respiração da folha, a ação da mestranda ficou aquém destes princípios pois respondeu de forma simples à questão da criança “Olha, a folha flutua, não é?”, não aproveitando a ocasião para abordar os materiais que flutuam e não flutuam.

Portanto, numa visão reflexiva, é certo que trabalhar sobre a Área de Conhecimento do Mundo, através da abordagem científica, apesar de não ser tarefa fácil, é altamente enriquecedor, pois funciona como uma via para o encorajamento e enriquecimento das noções precoces acerca do meio (Lopes da Silva et al., 2016). E, neste seguimento, a mestranda tem noção da importância

de proporcionar, no futuro, as condições para um envolvimento ativo, real e concreto das crianças na prática, ou seja, as condições para que os saberes teóricos se alinhem nas experiências científicas, sendo que para tal é necessário um contínuo investimento na estimulação (Bertram & Pascal, 2009).

A par disto, de modo a promover intencionalmente uma abordagem integradora do saber, criou-se um livro das experiências, onde se incluíram os procedimentos utilizados e os resultados das experiências realizadas por eles ao longo do tempo (Apêndice D8). Desta forma, permitiu-se à criança recordar e consultar o que já fez e, ainda, utilizar o livro como um recurso da aprendizagem, complementar aos livros de pesquisa científica que já existiam na área das ciências. É de referir que, numa das consultas ao livro, durante o tempo de atividades e projetos, a criança MP, ao apontar para o papel filtro verde, resultado da experiência da clorofila, disse “Olha esta tem muita clorofila!” e, depois, olhando para a página do lado “Esta tem mais ou menos”, continuando com “Esta está morta. Onde está a vermelha? E esta tem pouquinha”, sendo que simultaneamente, a criança GT dizia “Clorofila... Tem cloro-vida” (Notas de campo do dia 14 de dezembro de 2017) (Apêndice F1), demonstrando que efetivamente interiorizou o conceito estudado e que a aprendizagem foi significativa (Apêndice C22).

Não obstante, além do mencionado, a mestranda considera que acrescentar ao livro descrições, comentários e desenhos feitos pelas crianças será verdadeiramente enriquecedor para o desenvolvimento de inúmeras competências referentes à literacia emergente (Mata, 2008).

Claro está que no fim da realização da experiência e o registo da mesma, as crianças reuniram-se em grande grupo para trocar impressões sobre o que foi aprendido. Deste diálogo surgiu um quadro que aliou as respostas das crianças com as respostas dos familiares, ou seja, onde se entrecruzou o que tinham aprendido em casa com os saberes adquiridos na sala (Apêndice C23).

Para se responder às perguntas foram mobilizadas várias estratégias e, portanto, além das já mencionadas, a mestranda destaca para análise reflexiva o rap sobre as formas das folhas, escrito pela díade (Apêndice D9).

Como anteriormente fundamentado, a planificação corresponde a uma aliança entre os interesses e necessidades das crianças com a intencionalidade educativa e, portanto, entrecruzando o interesse pela música, a necessidade de estudar a forma das folhas e em resposta aos propósitos delineados no

subdomínio da música, o par pedagógico optou por escrever um rap, que rapidamente cativou e interessou todas as crianças (Apêndice F2).

Note-se que o rap, além de ter sido ensinado em grande grupo, também passou a estar na parede da sala de atividades, pois a díade criou cartões com a letra, acompanhando a fotografia com o desenho, de modo a autonomizar e facilitar a visualização e leitura da mesma por parte da criança. Assim, dispostos ao alcance da criança, os cartões, além de servirem de auxílio para a memorização da letra “Anda aqui, vamos cantar o rap” (Criança MP), também foram um grande apoio na resposta à questão sobre os nomes das formas das folhas, “Aqui está a Ovada, aqui é a espalmada, esta é a lobada, esta é a... é a linear! A oposta e a agulha! É a agulha!” (Crianças AB, CL e MA enquanto apontam para os cartões com as formas das folhas) (Notas de campo do dia 28 de novembro de 2017) (Apêndice C24).

Além disso, com esta estratégia de utilização de cartões foram instigadas as competências relativas à literacia emergente, nomeadamente ao nível da funcionalidade da linguagem escrita, sendo que neste caso a escrita tinha uma função informativa e ao nível da direccionalidade da escrita, já que as crianças AB, CL e MA tiveram de apontar com o dedo, seguindo a orientação da letra, para cantarem juntas. Além desta evidência, a mestrandia elenca como exemplo ilustrativo a ação da criança MP, que queria começar a ler a partir do meio, mas a criança GA não deixava porque tinha-se de começar do início, dizendo que “Não é assim, não pode ser, tem de ser daqui e vamos assim” (enquanto apontava para todos os cartões da esquerda para a direita) (Notas de campo do dia 28 de novembro de 2017), mostrando estar a apropriar-se das convenções do código escrito (Lopes da Silva et al., 2016).

À semelhança da experiência da clorofila, o grupo reuniu e em conjunto partilhou o que tinha aprendido sobre os nomes das formas das folhas, que depois foi transcrito para um quadro que foi colocado na parede da sala de atividades (Apêndice C25). De facto, todos os trabalhos realizados, jogos e registos, das respostas às questões, foram dispostos nas paredes e prateleiras da sala de atividades, de modo a que crianças e adultos afetos tivessem acesso a todo o percurso de aprendizagem. E, portanto, numa análise reflexiva, a mestrandia nota que a documentação pedagógica é imprescindível no desenvolvimento do trabalho, pois permite a todos os envolvidos atentar de forma clara e direta o que se fez, como se fez e o que falta ainda fazer.

Não obstante, numa análise retrospectiva, apesar de terem sido feitas reuniões onde se privilegiou a discussão, reflexão e avaliação do desenrolar do projeto, em grande grupo, a mestrandia considera, a par disto, que teria sido enriquecedor, numa ação mais individual, devolver a documentação pedagógica a cada criança, proporcionando as condições para que esta refletisse e problematizasse sobre as suas ações, estimulando o espírito crítico tendo em vista o progresso, o desenvolvimento e a melhoria (Lino, 2013). É, portanto, de referir que a mestrandia tem consciência de que, no futuro, para investir no conhecimento, é necessário um olhar atento e cuidado sobre todas as situações de aprendizagem, de modo a que estas, sempre que possível, sejam aproveitadas cabalmente, sendo que neste caso específico é importante atentar na documentação pedagógica como um autêntico suporte da mediação pedagógica (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

No que concerne ao momento da divulgação, mobilizando toda a aprendizagem adquirida ao longo da PES, o par pedagógico, na reunião em grande grupo, escutou e valorizou o pensamento de todas as crianças, mas, essencialmente, problematizou-o, levando a criança a interrogar as suas próprias ideias e a dos seus pares (Lino, 2013). Assim, as crianças disseram que se podiam “Chamar as pessoas à sala” (Criança CL), mas havia o problema de não perceberem “O percurso do nosso projeto pois, não há ninguém a explicar” (Estagiária), “Podemos fechar a porta” (Atrás da porta estavam as respostas às questões) (Criança MT) mas “E agora, como é que as pessoas vão perceber? Quem não souber ler as nossas perguntas...” (Estagiária), o que deixou as crianças a pensar. Até que disse “Podíamos pôr numa parede mágica, para ver o vídeo, para fazermos o cinema das folhas!” (Criança MT), chegando-se a uma conclusão com que todos concordaram (Notas de campo do dia 12 de dezembro de 2017) (Apêndice F3).

Numa análise retrospectiva desta fase, nota-se que as crianças estavam realmente empenhadas em mostrar o seu trabalho à comunidade educativa pois, envolvidas, quiseram avidamente participar nas gravações, demonstrando inclusive vontade de serem elas próprias a gravar e fotografar os pares. Além disso, neste momento, foi possível compreender o que realmente tinha sido apreendido e interiorizado pelo grupo pois, para as filmagens, as crianças tiveram de falar sobre os trabalhos que desenvolveram. Assim, “Aprendemos

que as folhas também têm oxigênio” (Criança MT), “As folhas precisam de água e... terra, chuva...” (Crianças AB e AC), “A clorofila... é com o verde, quando não tem é castanho” (Criança MP), “Esta é espalmada e é igual a esta (aponta para o fantoche) mas aquela é vermelha e esta é castanha...” (Criança L), “As folhas mudam de cor porque às vezes, se calhar, não têm clorofila e as verdes têm clorofila” (Criança I), “Os dias são pequenos, há menos sol e por isso a clorofila diminui” (Criança AF), entre outras coisas.

Ainda para as filmagens, na área das ciências, a criança I pegou no livro das experiências e, com o auxílio das imagens, descreveu os procedimentos da experiência da clorofila “Agora... A clorofila? Cortamos as folhas, pusemos no almofariz. Depois pusemos álcool de dentro do almofariz e (faz o gesto de esmagar com a mão) e metemos a folha dentro do copo. Deu a cor verde... E isto pusemos dentro do copo (apontando para o papel filtro de café) e depois tivemos de esperar”. Olha para os resultados e diz “Esta tem muita clorofila, esta perdeu a clorofila (folha amarela), esta não tinha clorofila nenhuma (folha castanha) e esta tinha um bocadinho de clorofila (folha vermelha)” (Notas de campo do dia 13 de dezembro de 2017) (Apêndice C26). A criança I fez o mesmo em relação às restantes experiências, demonstrando que esteve envolvida no processo de descoberta e exploração das características das folhas de outono e que participou na colocação em prática da metodologia que descreve a investigação científica.

Numa análise reflexiva, nesta fase de preparação para a divulgação, foi possível à mestrandia também fazer a avaliação, uma vez que as crianças, ao falarem, informalmente, sobre o projeto demonstraram os conhecimentos que tinham adquirido (Vasconcelos, 2012). Nesta fase, a documentação pedagógica foi indispensável para o apoio do pensamento da criança, pois, servindo-se dos materiais construídos ao longo do projeto, conseguiram descrever tudo o que tinham feito e aprendido sobre as folhas de Outono, como é comprovado pela evidência supramencionada.

Não obstante, a mestrandia considera que o momento de avaliação não é uma tarefa fácil, pois exige do educador uma postura madura e consistente que lhe permite fazer as perguntas, ou seja, sem inibir a criança seja capaz de extrair todo o conhecimento que já adquiriu, mas também o que a criança gostava mais de aprender (Vasconcelos, 2012).

Portanto, numa visão geral, ao longo do projeto foi possível verificar que uma das maiores fragilidades da mestrandia se centrou na capacidade de estimular

as ações das crianças (Bertram & Pascal, 2009). Capacidade essa, que apesar de ter vindo a melhorar no decorrer do estágio, necessita de ser continuamente trabalhada e estudada, de modo a tornar a mestrandanda, uma futura educadora, mais eficiente na arte de questionar e problematizar o pensamento da criança.

3.3. APRENDIZAGENS TRANSVERSAIS: A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARTILHADA

A educação deve assegurar um desenvolvimento integral da criança, o que significa que o educador deve ter em atenção a abordagem aos saberes próprios de cada faixa etária, mas também aos conhecimentos que são transversais. Neste sentido, o presente subcapítulo reúne evidências do contexto de educação em creche e pré-escolar e aborda a construção partilhada do saber, uma ação comum a todas as etapas da vida.

Por conseguinte, centrando-se a análise reflexiva na valência de creche, nota-se a importância de refletir sobre a prática da mestrandanda no que respeita ao exercício da autonomia. Uma prática que, apesar de principiar com ações algo redutoras, gradualmente, deu lugar a um exercício mais ponderado e significativo para a aprendizagem das crianças. Neste seguimento, toma-se como exemplo a ação da criança P, que demonstrava dificuldade em realizar a rotina de higiene sozinha, requerendo ajuda para despir as calças, mas, devido às condicionantes do tempo, número de crianças que precisavam de orientação e, inclusive, a própria inexperiência neste contexto educativo, nas primeiras vezes, a mestrandanda acabava por fazer a tarefa por ela.

Naturalmente, com esta atitude, a mestrandanda não deixava espaço para a experimentação e para o erro, o que, conseqüentemente, tinha repercussões negativas ao nível da autonomia, já que era impedido o desenvolvimento de novas competências (Bertram & Pascal, 2009), tornando claro e evidente a necessidade de reformular a prática. Assim, ao invés de condicionar a sua ação, a mestrandanda optou por juntamente com a criança encontrar estratégias, como experimentar puxar as calças, alternando o puxar na parte da frente com o de atrás ou pelas ancas, para solucionar a questão, operando como um andaime da

sua aprendizagem. No desenrolar do tempo foi possível atentar a evolução desta, que mais competente e, por conseguinte, mais autónoma já demonstrou realizar a tarefa sem ajuda (Shaffer, 2005).

Numa análise retrospectiva, constata-se que o apoio é uma ação que contrapõem a inibição, e que resulta mais significativa para a aprendizagem, uma vez que, quando o adulto se predispôs a auxiliar, a criança P. tornou-se autónoma numa tarefa que anteriormente era difícil para si. Portanto, este momento tornou a mestranda uma profissional mais sensível à importância de se promover o espaço para que a criança exerça a sua autonomia, estimulando as suas ações (Bertram & Pascal, 2009).

Neste alinhamento, ainda no contexto de creche, a mestranda elenca como exemplo elucidativo de como uma boa educação é aquela que provoca o conhecimento e contribui para o desenvolvimento, a ação da criança D. com um cubo mágico.

A criança D., curiosa, pegou no cubo mágico e começou a abaná-lo, sem surtir qualquer efeito, até que decidiu pedir ajuda. A mestranda, sabendo que as orientações verbais ajudam a guiar a ação da criança, deu instruções sobre o modo como se utilizava, mas, como não resultou, demonstrou como se fazia. Ou seja, tal como Vygotsky (1977) refere, primeiro foi solicitada a troca de conhecimentos entre o adulto e a criança e, depois, concretizada uma ação individualizada com o material, que se refletiu na manipulação do cubo de forma independente (Apêndice C27).

No fundo, ocorreu a mediação social que colocou em destaque a relação adulto-criança, uma vez que para que D. alcançasse o nível seguinte da competência foi necessário que a mestranda, enquanto figura de vinculação, ‘emprestasse’ funções psicológicas superiores externas para depois as, gradualmente, retirar (Bruner, 1975, citado por Puntambekar & Hübscher, 2005). Não obstante, é de referir que a mestranda só interveio quando solicitada, tendo o cuidado para não intimidar a própria criança.

Ainda no decorrer desta atividade, foi possível atentar que após a observação atenta da criança D., as crianças C., L. e JT, que anteriormente também tinham tentado rodar o cubo, mas sem sucesso, conseguiram realizar a tarefa através da imitação do comportamento do seu par (Apêndice C28), comprovando, como descrito no capítulo um, que os saberes se constroem num clima de trabalho cooperado (Alvarez & Del Río, 2000).

Naturalmente, assumir esta visão que define que o conhecimento se constrói no contato com o outro, torna fundamental que o educador proporcione as condições para a concretização do trabalho partilhado, ou seja, que crie situações de jogo que convidem as crianças a aprender em companhia (Vygotsky, 1987, citado por Baquero, 2001). Apesar disto, a mestranda nota que a sua ação no dia 30 de novembro na valência do pré-escolar ficou aquém destes princípios, pois, ao realizar um jogo em grande grupo, impossibilitou que as crianças comunicassem entre si e, conseqüentemente, que colaborassem na construção conjunta dos saberes.

A verdade, pois, é que, sendo o jogo um canal para o desenvolvimento, deve ser aproveitado para o acréscimo de competências cognitivas e sociais, o que significa que realizar a atividade em pequenos grupos, num ambiente mais acolhedor e intimista, teria sido mais profícuo.

Não obstante, de acordo com o Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, a reflexão contínua e sistemática revela-se fundamental para o exercício da mudança e, portanto, após refletir, a mestranda alterou o seu exercício com o intuito de melhorar o seu contributo no desenvolvimento integral das crianças. Na prática, esta reflexão providenciou uma ação mais consciente e significativa, como se denotou pela ação da criança MT. Na área das construções, a criança F. estava a brincar com quase todos os hexágonos do jogo dos blocos padrão, quando a criança MT pegou num que sobrava e exclamou “Oh o F tem todos os hexágonos, só fiquei com um...”. Ora, é função do adulto aproveitar os momentos de brincadeira, onde as crianças estão envolvidas, para desafiar e provocar o seu pensamento (Baquero, 2001) e, portanto, a mestranda apercebendo-se do interesse intrínseco da criança MT pelos hexágonos problematizou o facto de ser possível fazer este sólido utilizando todos os outros que tinha à sua disposição: trapézio, losango e triângulo. Perante isto, a criança MT, hesitante, ficou a olhar.

Tendo como referência os fundamentos teóricos, a mestranda colocou em cima do hexágono dois trapézios, mostrando-lhe o que dizia. Pouco depois, autonomamente, MT pegou em dois trapézios e formou outro hexágono. Repetiu o processo com os losangos e, depois de experienciar esta tarefa algumas vezes, fez com os triângulos. Por fim, observou o resultado final e afirmou “Olha só hexágonos! Fiz uma torre de hexágonos” (Notas de campo do dia 5 de dezembro de 2017) (Apêndice C29).

A atividade lúdica configura-se imprescindível para a aprendizagem, uma vez que alia os interesses com a vontade de aprender, o que frutifica ao nível do desenvolvimento dos saberes (Yudina, n.d.). Nos casos supramencionados, certifica-se que, providas as oportunidades, as crianças envolvem-se na construção do conhecimento, o que demonstra que, futuramente, a mestranda tem a importante função de observar a criança, extrair as suas motivações para depois as desenvolver. A par disto, torna-se fundamental que a mestranda se apresente como um modelo para aprender, reconhecendo que ela própria aprende todos os dias em contextos sociais.

No geral, verifica-se que, apesar de inicialmente as práticas não terem ido ao encontro dos fundamentos teóricos, revelando-se redutoras e algo restritivas, nomeadamente com a ação com da criança P., em creche, e a concretização de jogos em grande grupo, no pré-escolar, no decorrer da prática educativa supervisionada foram-se alterando, dando lugar a práticas mais atentas e cuidadas, já centradas na criação de um clima assente na visão de criança competente que aprende num clima de participação social (Katz & McClellan, 2005).

Como já mencionado inúmeras vezes, para atuar na ZDP (Vygotsky, 1977) é condição necessária a presença de um indivíduo proficiente, capaz de elevar as aprendizagens do outro. Porém, este sujeito não se refere somente a um adulto, mas antes a qualquer pessoa que se mostre verdadeiramente competente, ou seja, quando são providas as condições para a colaboração, as crianças também se entreejudam.

Como exemplo elucidativo desta visão, a mestranda destaca uma evidência do contexto de creche, onde a criança JT atuou na zona de desenvolvimento próximo da criança MT (Notas de campo do dia 8 de maio).

A criança MT, juntamente com mais algumas crianças, estava a brincar com um jogo de argolas, colocando-as segundo o seu tamanho, porém, por vezes errava a sequência, demonstrando deter algumas fragilidades neste domínio. A criança JT, claramente num nível de desenvolvimento superior, ao observar a ação, interrompeu-a e, tirando-lhe o objeto da mão, demonstrou como se fazia (Apêndice C30).

Desta forma, verificou-se que a criança JT mobilizou os seus saberes para alçar os conhecimentos do seu par, e que a criança MT, fruindo da dimensão social, pediu emprestada a capacidade do seu amigo, o que revelou ser uma mais

valia pois, em atividades posteriores, já demonstrou conseguir colocar as peças, como lhe foi ensinado. Ademais, esta ação evidencia, por isso, que estas duas crianças estavam em dois níveis de desenvolvimento díspares, pois, enquanto para a criança J.T o jogo representava uma atividade simples, estando ao nível do seu desenvolvimento atual, para a criança M.T era uma tarefa algo difícil (Vygotsky, 1977).

Posto isto, é ponto assente que envolver as crianças num clima de participação ativa frutifica em aprendizagens ricas e significativas para todos os envolvidos, o que enfatiza a necessidade de se propor tarefas que convidem ao trabalho em conjunto (Kravtsova, n.d.). Esta verdade manifestou-se na valência da creche, mas também no pré-escolar. Nesta última, verificou-se que a marcação das presenças revela-se um momento que por excelência reúne as condições para o apoio entre os pares, já que é o responsável do dia encarregue de chamar e auxiliar as crianças a marcar a cruz no sítio correto, quando necessário.

Assim, dos vários exemplos elucidativos, a mestranda destaca a ação da criança I que, depois de chamar a criança F, olhou e comentou “Eu vou ter de ajudar o F que ele não sabe” (Notas de campo do dia 6 de novembro de 2017), mostrando que, quando é concedido o espaço para a autonomia, as crianças desenvolvem-se pessoas independentes, hábeis e competentes, que, seguras de si, apresentam-se capazes de apoiar o próximo (Apêndice C31).

Portanto, consciente que é fulcral respeitar a criança capaz e competente, a mestranda concedeu liberdade a I para encontrar as estratégias adequadas para auxiliar o seu par, centrando a sua ação na observação atenta. Por conseguinte, foi possível atentar que ao invés de afastar a criança e fazer por ela, I optou por guiar os movimentos da mão de F, colocando a sua mão debaixo da dele, realizando a tarefa em conjunto.

Nesta linha de pensamento, Strandberg (n.d.) refere, pois, que o desenvolvimento não ocorre de forma isolada, mas antes da interação contínua e sistemática entre a criança e os seus pares, no meio envolvente. Certifica-se esta afirmação pela ação da criança M que na área da plástica, ao perceber que a criança GT queria escrever o seu nome, mas não sabia como, ajudou-a, escrevendo-o no bloco de notas da mestranda (Apêndice C32) (Notas de campo do dia 13 de novembro de 2017). Assim, ciente do referido anteriormente, a mestranda assumiu o papel de observadora e deixou ao critério das crianças a

resolução da questão. Porém, dado a ilegibilidade das letras, a criança GT não percebeu o que estava escrito e, portanto, evocando o papel de mediadora, a mestranda sugeriu a M que o soletrasse, o que revelou ser frutífero pois GT completou a tarefa. A respeito disto, Kohl de Oliveira (2000) refere que o processo de ensino-aprendizagem apesar de por vezes ocorrer informalmente, outras vezes necessita da ação voluntária e intencional do adulto para direcionar a ação, como foi o caso, já que a mestranda interveio com o intuito de assegurar a continuidade da aprendizagem de ambas as crianças, atuando como facilitadora de todo o processo.

Em ambas as ocorrências se verifica que quando são providas as condições para a aprendizagem partilhada, as crianças envolvem-se e entreadjudam-se. Por conseguinte, numa análise prospetiva, salienta-se a necessidade de proporcionar as condições para o desenvolvimento das brincadeiras sociais, assim como, adotar estratégias naturalistas, isto é, formas de atuar que, incorporadas na interação, auxiliam a criança, promovendo o seu conhecimento e as suas habilidades sociais, como a mediação e o andaime (Bruner, 1975, citado por Puntambekar & Hübscher, 2005).

Numa visão retrospectiva destas evidências extraídas da creche e do pré-escolar, cujo andaime se centrou no par criança-criança, verificou-se que realmente num clima de interações positivas e consistentes, as crianças não só se predispõem a aprender como também ficam dispostas a ajudar o outro (Lino, 2013). Portanto, futuramente, a mestranda tem consciência que é fundamental criar situações de jogo e explorar brincadeiras que convidem à aprendizagem em companhia, ou seja, como evidenciado, permitam que a criança construa o seu conhecimento na interação (Vygotsky, 1987, citado por Baquero, 2001).

Em suma, como futura educadora de infância, a mestranda sente-se mais capaz de fomentar um clima cooperativo onde a construção da inteligência ocorre pela interação social, pois sabe que é indispensável respeitar e valorizar a criança como um sujeito competente, capaz de intervir para construir o seu conhecimento.

REFLEXÃO FINAL

Concedida a possibilidade de observar, cooperar e intervir na valência da creche e pré-escolar, a mestranda desfrutou de vivências e experiências que transcendem o que os livros são capazes de oferecer, já que a prática, “(...) momento privilegiado de integração de competências” (Alarcão, 1996, p. 19) decorrentes da experimentação e reflexão, afigura-se como uma verdadeira fonte do conhecimento (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2016).

Assim, terminados ambos os percursos de aprendizagem promovidos pelas unidades curriculares de PES I e II, chega a hora de realizar uma viagem ao passado e refletir sobre os constrangimentos e potencialidades assim como as dificuldades e oportunidades que contribuíram para um crescente desenvolvimento profissional.

Primeiramente, é necessário referir que a metodologia de investigação-ação auxiliou a mestranda a delinear um percurso ao serviço da mudança. Um percurso que, assente nos processos de planificação, ação, observação e reflexão (Kemmis, 1989, citado por Latorre, 2008) propiciaram a transformação da qualidade das práticas educativas, através de uma visão crítica, consciente e reflexiva, o que revelou ser benéfico no desenvolvimento de competências profissionais. Por conseguinte, a mestranda, ao reger-se por estes princípios, procurou incessantemente mudar as práticas educativas, em benefício do grupo que tinha diante si (Carr, 1993).

Em ambos os contextos, o maior receio da mestranda entrelaçou-se com uma das suas maiores motivações: responder de uma forma significativa e positiva a um grupo de crianças que, avidamente, descobria e redescobria o mundo. Portanto, o desafio de toda a prática educativa centrou-se na realização de ações pedagógicas, conscientes e contextualizadas, que respondessem aos interesses e necessidades do grupo, ou seja, que contribuíssem para o seu desenvolvimento integral (Lopes da Silva et al., 2016).

Nesta linha de pensamento, a observação assomou como um processo fundamental, pois, para agir de forma consciente e situada, foi necessário “saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1994, p. 26). Por conseguinte, o ato de observar figurou

durante toda a prática pedagógica e permitiu à mestranda extrair as evidências para a realização de um exercício educativo intencionalmente pensado. Esta verdade, entre inúmeras propostas, comprovou-se pela intervenção na área dos livros, a realização de um projeto em torno das folhas de Outono e a atuação na ZDP das crianças (cf. capítulo III), ou seja, ações que resultaram da presença de um olhar crítico e informado.

A observação contínua e sistemática proveu as condições para a concretização de planificações significativas e integradoras, o que, segundo as OCEPE (2016), tem repercussões ao nível do desenvolvimento holístico da criança. Na prática, verificou-se que as atividades que entrelaçaram os saberes realmente enriqueceram a dinâmica da aprendizagem, como foi o caso da exploração da história *Não é uma caixa*, de Antoinette Portis que, ao articular a literatura com a matemática, propulsionou o desenvolvimento de inúmeras competências (cf. capítulo III). Além disto, confirmou-se que, concedida a responsabilidade e respeitada a liberdade para a criança intervir na construção do seu conhecimento, criam-se as disposições para uma aprendizagem multiforme e significativa, como se constatou pela ação da criança S. que, na atividade de pintura das almofadas, se envolveu também num trabalho sobre a localização dos objetos, abordando simultaneamente a experiência-chave relativa à representação criativa e ao espaço (Post & Hohmann, 2011) (cf. capítulo III).

Portanto, inegavelmente, as ações observar e escutar, indispensáveis ao sucesso da prática educativa, devem subsistir ao longo de todo o percurso profissional da mestranda, apoiando-a na proposta de práticas contextualizadas, flexíveis e intencionais. A par disto, enquanto futura educadora, a mestranda deve ter a competência e inteligência de planificar as ações pedagógicas entrecruzando necessidades e interesses com as linhas orientadoras patenteadas nas experiências-chave, em creche, e nas OCEPE (2016), no pré-escolar pois, só dessa forma é que salvaguarda a presença de um currículo, “que, num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral” (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, Anexo II, p. 3).

A oportunidade de testar na prática os conhecimentos teóricos fez com a mestranda ao longo do seu percurso de aprendizagem cometesse erros,

nomeadamente na realização de práticas que ficaram aquém das suas potencialidades. Erros esses que ao não serem assumidos como obstáculos, mas antes propulsores da mudança, impulsionaram o seu crescimento enquanto futura profissional. Neste seguimento, a mestranda nota que as dificuldades mais prementes em contexto de creche se centraram ao nível da autonomia e na valência do pré-escolar ao nível da estimulação.

A verdade, pois, é que se retrocedermos ao passado, verificámos que em creche as ações pedagógicas, inicialmente, resultaram algo redutoras e restritivas, como se atentou pela evidência da criança P, onde durante a rotina de cuidados a mestranda, sem intenção, substituiu-se à criança e realizou a tarefa por ela (cf. capítulo III). Ação essa que deu lugar a uma reflexão ponderada que se traduziu na alteração da sua atitude, não só em relação a este caso concreto, mas antes em toda a sua prática, o que na ótica de Oliveira e Serrazina (2002), significou que a mestranda demonstrou preocupação em se implicar na mudança, tornando-se “agente do seu próprio desenvolvimento profissional” (p. 8).

Em momentos posteriores, a mestranda, com o cuidado e a atenção de conceder à criança a autonomia e a oportunidade de experimentar e participar integralmente na construção do conhecimento, gerou um clima propício à aprendizagem (Bertram & Pascal, 2009), como se verificou, nomeadamente, pela ação da criança J. que, ao ver possibilitado o espaço para o exercício da autonomia, se predispôs de forma independente a auxiliar o seu par no jogo das argolas (cf. capítulo III).

Já na valência do pré-escolar, a maior dificuldade direcionou-se para a estimulação, particularmente na capacidade de problematizar e instigar o pensamento, sem inibir ou constranger a criança (Bertram & Pascal, 2009). Por conseguinte, as práticas redutoras levaram a que a mestranda realizasse sucessivas reflexões retrospectivas e prospetivas, de forma a desvendar novos caminhos que a levassem ao desenvolvimento de um exercício educativo de maior qualidade (Oliveira & Serrazina, 2002). Gradualmente, as práticas simplistas deram lugar a uma ação educativa intencionalmente pensada para criar o conflito cognitivo, que se revelou essencial para o desenvolvimento de novos saberes, como se averiguou, por exemplo, na discussão sobre a divulgação do projeto das folhas do outono (cf. capítulo III).

É, no entanto, de referir que a fragilidade ao nível da estimulação foi mais notória em grande grupo, sendo que individualmente com a criança ou com pequenos grupos a mestranda sentiu estar mais apta a instigar o conhecimento, como se verificou pelas evidências espelhadas no subcapítulo relativo à mediação da aprendizagem partilhada (cf. capítulo III).

Não obstante, é essencial que, no futuro, a mestranda continue o trabalho sobre esta competência profissional, de modo a se tornar numa profissional mais capaz de proporcionar as condições para o desenvolvimento integral da criança, através da proposta de atividades significativas onde a sensibilidade, a estimulação e a autonomia se aliam “na criação de múltiplas zonas de desenvolvimento próximo” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2011, Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2001, citados por Araújo, 2013). Para tal, Oliveira-Formosinho (2001) recomenda que a mestranda direcione o seu olhar para uma cultura que respeita e valoriza a criança, ou seja, que alinhe nas suas práticas, a delicadeza, o encorajamento das ações e a qualidade das intervenções, num clima propenso à aprendizagem (Bertram & Pascal, 2009).

No decorrer do estágio, a mestranda deparou-se com outra fragilidade comum a ambos os contextos educativos: a gestão do grupo. Na creche as crianças rapidamente descentravam a sua atenção para as coisas à sua volta, o que segundo Post e Hohmann (2011) é inevitável já que nesta fase o enfoque é a descoberta, exploração e experimentação do mundo, e no pré-escolar, o elevado número de crianças que compunha o grupo (cf. capítulo II), traduzia a ávida vontade de participar em momentos de inquietação, agitação e impaciência.

Perante este panorama, a mestranda consciente que, para construir o seu perfil de educadora de infância, tem de “(...) ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar” (Alarcão, 1996, p. 18) tomou como exemplo a prática das educadoras cooperantes e delineou o seu próprio caminho. Umhas vezes mobilizando estratégias que o grupo já conhecia, outras vezes surpreendendo-os com a novidade, a mestranda progressivamente recuperou a gestão do grupo, o que, conseqüentemente, propulsionou a presença de um clima de aprendizagem enriquecedor, onde todos aprenderam a escutar e a ser escutados.

Numa análise retrospectiva, a mestranda considera que a presença desta dificuldade enriqueceu o seu reportório de competências profissionais pois, de forma clara e direta, ensinou-a a lidar com umas das componentes mais

complexas da educação de infância. De facto, sendo as interações “as pedras angulares da competência emocional e intelectual” (Greenspan, 1997, citado por Post & Hohmann, 2011) é essencial que um dos principais propósitos da mestranda passe pela promoção de relações consistentes e estáveis, que valorizem a criança enquanto agente que participa, aprende e age, ou seja, que influencia e é influenciada pelo meio que a rodeia (Lopes da Silva et al., 2016). Na prática, a mestranda constatou que esta visão mobilizada na sua plenitude, criou as disposições para o envolvimento no processo de aprendizagem mútua, que se refletiu na construção da inteligência através do apoio e auxílio entre pares (cf. capítulo III). No futuro, impõe-se o desafio de proporcionar as condições que, continuamente, convidem as crianças a trabalhar em companhia.

Naturalmente, o esforço do trabalho cooperado aplica-se ao grupo de crianças, mas também aos adultos afetos, o que significa que o educador ao longo da sua carreira deve perspetivar “o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências” (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto, Anexo V, p. 5).

Numa análise retrospectiva, verificou-se que o trabalho entre a equipa de estagiárias na creche foi uma fragilidade resultante da falta de organização e gestão de ideias. Fragilidade essa que, ao ser revista e refletida, permitiu à equipa progredir de uma atividade realizada sobre incertezas e dúvidas para tarefas mais consistentes e sólidas, promotoras de momentos verdadeiramente lúdico-pedagógicos. Já no pré-escolar a comunicação, assumida como um dos principais verbos da ação dos envolvidos no processo educativo, favoreceu de imediato a presença de um ambiente rico de aprendizagens.

Assim, como futura profissional, a mestranda tem consciência que a presença de um bom clima entre a equipa pedagógica tem repercussões ao nível da aprendizagem das crianças (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2016), o que realça a importância da formação de relações consistentes, onde educadores reúnem esforços para um mesmo fim: fomentar o gosto em aprender.

O trabalho de equipa não se restringe à equipa de educadores de infância, “conotando uma visão umbiguista ou corporativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001, citados por Araújo & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 354), inclui outros microssistemas, nomeadamente as famílias. O desafio que se

coloca é, então, envolver todos num processo colaborativo que responda às necessidades evidenciadas pelas crianças (Araújo & Oliveira-Formosinho, 2016).

Em creche, a mestranda verificou que o convite emitido aos pais para “entrarem” na sala de atividade e, sem receios, participarem na aprendizagem dos seus filhos frutificou em experiências altamente enriquecedoras, como se atentou pelos *livros em viagem*, a leitura de uma história pelos pais e a construção do livro da família (cf. capítulo III), que tiveram como intuito a promoção da “(...) continuidade educativa” (Portaria nº 262/2011 de 31 de Agosto, artigo 9.º, p. 4339). Na mesma linha de pensamento, o pré-escolar ao incitar o envolvimento de pais e filhos “(...) nos projetos a desenvolver” (Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, anexo nº 1, p. 4), através da resposta às questões levantadas em torno das folhas de outono (cf. capítulo III), enriqueceu a dinâmica da aprendizagem.

Portanto, como profissional da educação de infância, a mestranda compreendeu que tem a importante tarefa de precaver a participação plena das famílias na vida escolar, o que significa que desde então deve estabelecer uma relação assente na confiança, sinceridade e transparência, onde o respeito e a valorização representam elementos basilares.

À semelhança do descrito previamente acerca da aprendizagem partilhada, os adultos também desenvolvem competências através do apoio de um par mais competente, o que quer dizer que para “(...) demonstrar, questionar, aconselhar e exercer o espírito crítico” (Alarcão, 1996, p. 19) foi basilar o andaimar da equipa pedagógica. Assim, através de reuniões semanais e conversas informais, a mestranda começou a dar resposta aos erros, moldando as suas práticas com vista a melhoria, a inovação e o progresso e, por consequência, delineou o seu perfil de educadora de infância.

Por demais, a formação a pares revelou ser uma mais valia pois, possibilitou as conversas reflexivas que contribuíram “(...) para a tomada de decisões, a compreensão e a troca de conhecimento e de experiências” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 4). Ou seja, a dinâmica do par pedagógico permitiu a partilha de experiências e vivências, o que impulsionou a aprendizagem de ambas que, em conjunto, refletiram e cooperaram na construção do conhecimento.

Posto isto, é de realçar a importância que a formação em contexto detém no desenvolvimento de competências fulcrais e indispensáveis para o futuro profissional da mestranda (Apêndices G1 e G2), uma vez que o contato com a realidade, ao proporcionar um envolvimento mais profundo, permitiu que se levantasse a ponta do véu e se desvendasse o que ser educadora de infância significa. Permitiu compreender que trabalhar no contexto prático não se prende com a mera transposição dos conhecimentos teóricos, é mais do que isso, é um desafio constante dos educadores “(...) a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidos no aqui e no agora que caracteriza um determinado problema” (Alarcão, 1996, p. 17).

Agora, olhando para trás, a mestranda sabe que os receios, dúvidas e incertezas se traduziam na vontade de aprender, conhecer e ser uma profissional melhor todos os dias. Sabe que estas características a acompanharão para a vida porque a predisposição para a aprendizagem é infinda.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Alvarez, A., & Del Río, P. (2000). Educación y Desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 93-119). Madrid: Alianza Psicología.
- Araújo, S. & Oliveira-Formosinho (2016). Formação em contexto para a reconstrução da pedagogia em creche: A relevância percebida de conteúdos e processos. In V. Cancian, S. Gallina & N. Weschenfelder, *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil* (pp. 351-369). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S., *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 29-71). Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. (2014). Avaliação da qualidade em creche: O bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais. *Nuances: estudos sobre a educação*, 25 (3), 100-115.
- Baquero, R. (2001). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: ArTmed Editora.
- Bernardes, C. & Miranda, F. (2003). *Portefólio: Uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bodrova, E. & Leong, D. (n.d.). Jogar para aprender na escola. *Noesis*, 77, 11- 12.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

- Carr, W. (1993). *Calidade de la enseñanza e investigación-acción*. Diada editora.
- Cavassin, J. (2008). Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. *R.cient./FAP, Curitiba*, 3, 39-52.
- Christensen, S. & Rosen, A. (2010). Tackling Program Quality. *ReSource Spring*. 5-9.
- Coll, C. & Solé, I. (2000). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 315-352). Madrid: Alianza Psicología.
- Correia, L. & Serrano, A. (2000). Intervenção Precoce centrada na Família: uma perspectiva ecológica de atendimento. In L. Correia & A. Serrano (Coord.), *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família*. Porto Editora: Porto.
- Cortesão, L., Leite, C. & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projectos em educação: Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII(2), 445-479.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas: La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Graó.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2011). *Avaliação na Educação Pré-escolar*. Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011. Ministério da Educação.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8(1), 5-16.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho, *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93-117). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza (4^a ed.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 49- 81). Porto: Porto Editora.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Porto Alegre: Artmed editora.
- Guimarães, M. & Costa, I. (n.d.) *Eu era a Mãe: Perspectivas Psicopedagógicas da Expressão Dramática no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação e Cultura: Direcção-Geral do Ensino Básico.
- Han, H. & Kemple, K. (2006). Components of Social Competence and Strategies of Support: Considering What to Teach and How. *Early Childhood Education Journal*, 3(34), 241-246.
- High/Scope Educational Research Foundation (2000). *HighScope Program Quality Assessment – Infant-Toddler Version*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. (1991). A Socialização na Abordagem High/Scope. In N. Brickman & L. Taylor, *Aprendizagem activa* (pp. 14-25). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & McClellan, D. (2005). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, L. Katz, D. McClellan & D. Lino, *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (pp. 12-49). Lisboa: Texto Editora.
- Kloosterman, P. & Taylor, M. (2012). *Handbook for facilitators: learning to learn in practice*. Unique network.
- Kohl de Oliveira, M. (2000). Pensar la educación: las contribuciones de Vigotsky. In J. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl de Oliveira & D. Lerner, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 45-68). México: Paidós.
- Kowalski, I. (2012). Criatividade e educação estética na infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 96, 47-49.
- Kravtsova, E. (n.d.). A perspectiva de educação de Vigotsky. *Noesis*, 77, 9-10.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Leal, T., Gamelas, A., Peixoto, C. & Cadima, J. (2014). Linguagem e literacia emergente. Propostas de intervenção em jardim de infância. In F. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista, *Ler para Ser: Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 175-205). Coimbra: Edições Almedina.
- Lima, L. (1989). *Investigação e projectos de desenvolvimento em educação*. Braga: Unidade de Educação de Adultos.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 110-140). Coleção infância: Porto Editora.
- Lopes da Silva, M. (1998). Noção de projecto. In L. Katz, J. Ruivo, M. Lopes da Silva & T. Vasconcelos, *Qualidade e projecto na Educação Pré-escolar* (pp. 91-122). Lisboa: DEB- Ministério da Educação.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência: actividades*

- dos 3 aos 6. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da Escrita*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2012). Literacia Familiar e Desenvolvimento de Competências de Literacia. *Exedra*, número temático, 220-227.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mooney, C. (2000). *Theories of Childhood*. St. Paul: Redleaf Press.
- National Research Council (2008). *Começar com o pé direito: Um guia para promover o sucesso na leitura*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1991). As ciências da educação e os processos de mudança. In A. Nóvoa, B. Campos, J. Pedro da Ponte & M. Santos, *Ciências da educação e mudança* (pp. 19-67). Porto: Edições Afrontamento.
- Oers, B. (n.d.). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Noesis*, 77, 15-16.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI- Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp.29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira, K., Braz, F., Salomão, N. & Melo, C. (2015). O brincar nos primeiros três anos de vida: um estudo em contexto de creche. *Psicologia em Revista. Belo Horizonte*, 2(1), 15-36.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo, *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 12-27). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Costa, H. (2011). Porque é que a Lua é redonda e bicuda?. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 85-124). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 26-60). Coleção infância: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Freire de Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-69). Coleção infância: Porto Editora.
- 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. 153-173). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2005). A construção social da moralidade pela criança pequena: O contributo do projecto infância na sua contextualização do modelo High/Scope. In J. Oliveira-Formosinho, L. Katz, D. McClellan & D. Lino, *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (pp. 52-74). Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 15-39). São Paulo: Penso.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). O Desenvolvimento profissional das educadoras de infância. Entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In M. Machado, *Encontro e Desencontros em Educação Infantil* (pp. 133-167). Cortez Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H. & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras: revelando as aprendizagens*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pinazza, M. & Siqueira, S. (2017). Trabalho de projeto no cotidiano da pré-escolar: do que está se falando?. *Em Aberto, Brasília*, 30(100), 145-156.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (6^a ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Powell, A. (1991). Reaja correctamente. In N. Brickman & L. Taylor, *Aprendizagem activa* (pp. 26-34). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Puntambekar, S. & Hübscher, R. (2005). Tools for Scaffolding Students in a Complex Learning Environment: What Have We Gained and What Have We Missed?. *Educational Psychologist*, 40(1), 1-12.

- Ramos, A. & Silva, S. (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista, *Ler para Ser: Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 150-174). Coimbra: Edições Almedina.
- Ramos, A. (2007). *Livros de Palmo e Meio: Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Rigolet, S. (2000). *Os três P – Precoce, Progressivo, Positivo: Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão*. Porto: Porto Editora.
- Riley, J. (2004). Curiosidades e Comunicação: Língua e Literacia na Educação de Infância. In I. Siraj-Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 42-54). Porto: Texto Editores.
- Rodari, G. (1993). *Gramática da Fantasia: Introdução à arte de inventar histórias*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Rodríguez, M. (1999). El valor del cuento en la construcción de conceptos matemáticos. *Números, Revista de didáctica de las matemáticas*, 39, 27-38.
- Santos, M. & Farago, A. (2015). O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro- SP*, 2(1), 112-133.
- Shaffer, D. (2005). Desenvolvimento cognitivo: a teoria de Piaget e a visão sociocultural de Vygotsky. In D. Shaffer, *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência* (pp. 217-257). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Solé, I. & Coll, C. (2002). Los profesores y la concepción constructivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala, *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Barcelona: Graó.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strandberg, L. (n.d.). Vigotsky, um amigo da prática. *Noesis*, 77, 4-5.
- Straub, S. (2014). A arte de contar histórias na educação infantil. *Revista Eventos Pedagógicos*, 5(2), 122-131.

- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. São Paulo: Artmed Editora.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Pedagogia de projeto em Educação Pré-Escolar, In L. Katz, J. Ruivo, M. Lopes da Silva & T. Vasconcelos, *Qualidade e projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 122-158). Lisboa: DEB- Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e de competências*. Edições Colibri: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: ASA Editores.
- Viana, F., Sucena, A., Ribeiro, I. & Cadime, I. (2014). Alicerces da aprendizagem da leitura e da escrita. In F. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista, *Ler para Ser: Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 15-31). Coimbra: Edições Almedina.
- Vygotsky, L. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. Vygotsky, G. Kostiuk, D. Bogoyavlensky, A. Menchinskaya, A. Leontiev & A. Luria, *Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 31-50). Lisboa: Editorial Estampa.
- Yudina, E. (n.d.). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. *Noesis*, 77, 4-5.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

REFERÊNCIAS SITOGRÁFICAS

- Direção-Geral da Saúde (n.d.). *Equipas Locais de Intervenção*. Retirado de <https://www.dgs.pt/sistema-nacional-de-intervencao-precoce-na-infancia/organizacao/equipas-locais-de-intervencao.aspx> em 03 de novembro de 2017.
- Gomes, I. & Santos, N. L. (2005). *Literacia emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!”*. Retirado de https://www.researchgate.net/profile/Ines_Gomes12/publication/277189071_Literacia_emergente/links/567863fd08ae502c99d56ced.pdf?origin=publication_detail em 05 de dezembro de 2017.
- Segurança Social (2014). *Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais (PARES)*. Retirado de <http://www.seg-social.pt/programa-de-alargamento-da-rede-de-equipamentos-sociais-pares> em 03 de novembro de 2017.

DOCUMENTOS LEGISLATIVOS

- Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto – *Perfil Geral de desempenho profissional do Educador de Infância e Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 241/2001 – *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. D.R. nº 201, série I-A de 30 de agosto de 2001, pp. 5572 – 5575.
- Decreto-Lei nº 5/97. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República- I Série - N.º 34 de 10 de fevereiro de 1997.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Portaria nº 262/2011. *Ministério da solidariedade e da segurança social*. Diário da República - I Série - N.º 167 de 31 de Agosto de 2011.

DOCUMENTOS NÃO PUBLICADOS

Araújo, S. (2017/2018). *Ficha de Unidade Curricular*. Documento não publicado.

Creche. (2016/2017a). *Plano de Trabalho de Grupo*. Documento não publicado.

Creche. (2016/2017b). *Projeto Pedagógico*. Documento não publicado.

Instituição. (2017/2018a). *Projeto Pedagógico*. Documento não publicado.

Instituição. (2017/2018b). *Plano Curricular de Grupo*. Documento não publicado.