

**AS INTERAÇÕES ADULTO-CRIANÇA, NUM
CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA, COMO FATOR
INFLUENCIADOR DAS AÇÕES DAS CRIANÇAS**

Mariana Sobral de Paiva

Relatório de Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de
Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2017

**AS INTERAÇÕES ADULTO-CRIANÇA, NUM CONTEXTO
DE JARDIM DE INFÂNCIA, COMO FATOR
INFLUENCIADOR DAS AÇÕES DAS CRIANÇAS**

Mariana Sobral de Paiva

Relatório de Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador/a: Prof. Doutora Dalila Lino

2017

*Sem asas, futuro sonhado pode ficar escondido,
Adiado no decorrer do tempo: um dia! um dia!*

...

*Há sonho com asas dentro e asas de sonhar sonhos
Os sonhos são só tentadora voz.
As asas, essas, levam-nos estrada fora, mar adentro.
Desconhecido à espera de nós.*

Sonhos com asas - Teresa Marques (2016)

AGRADECIMENTOS

Terminada esta etapa, agradeço:

À professora Dalila Lino pelo apoio e disponibilidade, pelas palavras de incentivo, pela dedicação e motivação, pelas sugestões de melhoria ao longo destes dois anos.

À Ana Maria, que tanto me ensinou sobre a profissão e sobre a vida. Por todas as vezes que fez horas a mais para que eu encontrasse conforto e sossego. Por todas as partilhas e conversas, pelo apoio e disponibilidade, pela confiança e paciência. Por me mostrar a transparência que existe na nossa profissão. Pela forma simples e humilde com que me transmitiu tudo o que sabia. Por me mostrar o que é um verdadeiro trabalho de equipa. Obrigada por me ensinar que para sermos bons profissionais, temos que ser boas pessoas. Obrigada por me mostrar que ainda existem boas educadoras e boas pessoas no mundo.

À Tina, pelo apoio e disponibilidade. Por confiar em mim e estar ao meu lado sempre com um sorriso na cara. Por acreditar nas minhas capacidades. Por fazer dos meus dias uma festa.

À Vanessa, por me fazer ver mais além, por todos os momentos que ficarão guardados no coração.

À Diva pelo companheirismo e apoio durante estes dois anos. Por acreditar em mim. Pela compreensão e paciência. Pelas conversas, partilhas e conselhos. Pelos pequenos-almoços partilhados. Pelas confidências e apoio. Por tudo o que não consigo dizer.

À Catarina e à Carolina, pelo companheirismo e amizade. Por estarem sempre do meu lado, dando-me força e motivação. Por todas as partilhas, ensinamentos, experiências e desabafos. Por todas as estratégias encontradas em conjunto para ultrapassar as dificuldades. Por não me deixarem baixar os braços. Por toda a compreensão e apoio ao longo destes 5 anos. Por me fazerem acreditar que existem pessoas que estão do nosso lado, apesar das adversidades da vida.

À Mafalda e Carlota, por nunca terem desistido de mim. Por todas as partilhas, desabafos e conversas. Por me fazerem ver sempre o lado positivo da vida. Por voarem comigo em aventuras quase impossíveis.

À Inês e à Patita pela amizade verdadeira. Por estarem sempre do meu lado. Pela força, pelo apoio e desabafos. Por acreditarem em mim e não me deixarem desistir de nada. Por todas as conversas, conselhos e compreensão ao longo destes 8 anos. Por serem as minhas companheiras de e para a vida.

À minha mãe por ser o meu exemplo, o meu pilar e porto de abrigo. Por ser a minha mestra. Por partilhar comigo todos os seus saberes. Por estar sempre em todos os momentos, dando-me valor, ouvindo-me e compreendendo. Por não me deixar desistir do meu sonho. Por ter sempre uma palavra amiga nos momentos mais difíceis. Por me mostrar que o caminho mais fácil não é o melhor. Por caminhar comigo sempre a par.

Ao meu pai por me mostrar que a vida não é fácil, mas que com trabalho, dedicação e persistência tudo se consegue. Por não me deixar desistir de nada, por me fazer ver que tudo vale a pena. Pelo apoio, dedicação e motivação. Por lutar comigo e vibrar com as minhas vitórias. Pela compreensão e conselhos. Por acreditar nas minhas capacidades e no meu valor. Por ser o maior exemplo da minha vida.

Ao meu irmão por ser o mais atencioso e preocupado. Por todas as palavras de incentivo e compreensão. Por toda a ajuda e apoio. Por ser incansável e perseguir este sonho comigo.

À minha avó e à tia por serem incansáveis. Por toda a compreensão, partilha e conselhos. Por caminharem comigo ao longo de toda a minha vida. Por me apoiarem incondicionalmente. Por terem sempre uma palavra de conforto e de amizade.

Aos meus avós pela dedicação e apoio constantes. Pelos conselhos e palavras amigas, por me fazerem acreditar que é possível. Pela força e carinho demonstrados.

À minha família por ficar feliz e partilhar comigo as minhas conquistas, pela motivação e apoio constante. Pela compreensão e pelas palavras amigas.

À Luísa, à Inês, à Sara e à Madalena por me terem acolhido de uma forma extraordinária. Pelas conquistas conjuntas. Pelas experiências, conversas e desabafos partilhados. Por me ajudarem a crescer. Por todos os momentos que ficarão guardados.

Por último, o meu maior agradecimento às pessoas que tanto me ensinaram todos os dias e me fizeram querer ser cada vez melhor: a estas crianças, com quem tive o privilégio de privar, por partilharem comigo momentos únicos e inesquecíveis.

RESUMO

O presente documento tem como objetivo dar a conhecer o trabalho desenvolvido durante a Prática Profissional Supervisionada no contexto de jardim de infância. Tem como finalidade apresentar e refletir de forma crítica, aprofundada e fundamentada sobre a prática pedagógica e as aprendizagens daí resultantes. A prática decorreu durante três meses, entre setembro e janeiro, com um grupo de 22 crianças, entre os 3 e 4 anos de idade.

Durante os dias de intervenção emergiu a necessidade de compreender de que forma é que as interações que são estabelecidas entre o adulto e a criança influenciam as ações da mesma. Assim, surgiu a problemática da minha investigação. A investigação tem por base as teorias e as abordagens pedagógicas, defendidas por Dewey, Malaguzzi e Vygotsky.

Assim sendo, ao longo do relatório irei apresentar o processo da minha intervenção, bem como os dados obtidos através da observação participante e as conclusões da mesma. A investigação realizada insere-se numa perspetiva de metodologia investigação-ação com o objetivo avaliar as interações adulto-criança e compreender as suas implicações na competência de escolha e resolução de problemas por parte das crianças.

Palavras-chave: Interação, adulto, criança, escolha, resolução de problemas

ABSTRACT

This document aims to present the work developed during the professional practice supervised, in kindergarten context. It aims to make a critically work, through and based on pedagogical practice and its learnings. The practice was held for three months, between september and january, with a group of 22 children, between 3 and 4 years.

During this time, I came up with the necessity to understand how the interaction between the adult and the child influence the actions of the child. Therefore, the problem of my investigation appear. The research is based on pedagogical theories and approaches defended by Dewey, Malaguzzi and Vygotsky.

Therefore, throughout the report I will present the process of my intervention, as well as the information obtained through my observation and its conclusions. The research carried out is part of a research-action methodology aiming to assess adult-child interactions and to understand their implications on children's competence to choose and troubleshooting.

Keywords: Interaction, adult, children, choice, troubleshooting

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1 CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO	3
1.1 Contexto sócio educativo.....	3
1.2 “Somos a equipa” – equipa educativa.....	4
1.3 “Somos mais meninos do que meninas” - Grupo de crianças	5
1.4 O retrato das famílias	7
1.5 “Vamos começar a arrumar a sala” – Espaço e Tempo	8
2 ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	11
2.1 Intencionalidade da ação pedagógica.....	11
2.2 Rotinas e espaços na sala de atividades	20
3 AS INTERAÇÕES ENTRE ADULTO-CRIANÇA COMO FATOR INFLUENCIADOR DAS AÇÕES DAS CRIANÇAS	22
3.1 Quadro metodológico e roteiro ético	23
3.2 Referencial teórico	25
3.2.1 A importância da escolha e da resolução de problemas	25
3.2.2 Modelos pedagógicos	26
3.2.3 A importância das interações adulto-criança na competência da escolha e na resolução de problemas.	30
3.3 Percurso da investigação-ação	36
4 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	50
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Reta numérica.....	17
Figura 2. Modelos pedagógicos defendidos por Weikart.....	27
Figura 3. Avaliação do PQA em outubro	37
Figura 4. Comparação dos resultados da avaliação do PQA em outubro e em janeiro..	43
Figura 5. Comparação dos dados sobre a competência de escolha e a resolução de problemas	47

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Competência de escolha e resolução de problemas em outubro.....39

Tabela 2. Competência de escolha e resolução de problemas em janeiro.....45

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Portefólio da criança.....	63
Anexo B. Planta da sala de atividades.....	64
Anexo C. Portefólio.....	65

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, com o objetivo de ilustrar e sustentar, com bases nos processos vividos, o trabalho desenvolvido ao longo de três meses.

Toda a ação pedagógica do educador deve estimular o desenvolvimento global da criança, respeitando as suas características individuais, proporcionando momentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas. Para tal, o educador deve conhecer o grupo e os seus interesses e necessidades. Assim, pretendi durante a minha intervenção pedagógica compreender de que forma é que as interações que eu estabelecia com as crianças tinham influência nas suas ações, mais concretamente na sua competência de escolha e na resolução de problemas.

O verdadeiro desafio de um educador de infância é muito mais complexo do que manter vivo o interesse intrínseco de uma criança, o desafio do educador passa por canalizar esse interesse de forma a que o mesmo tenha um valor educativo (Dewey 2002). Assim, como afirma Vasconcelos (2007), o educador deve introduzir propostas que desafiem a crianças, que provoquem problemas e que induzam a um trabalho exploratório. Só desta forma é que se cria oportunidades reais de aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008). Durante todo este processo o educador precisa de ter um olhar refletido na ação e na reflexão, bem como encarar a criança como ativa, criativa e capaz de coconstruir a sua aprendizagem. É nesta perspetiva que se insere a investigação apresentada neste relatório, com o objetivo de tentar compreender o impacto das interações adulto-criança nas ações das crianças e delinear um plano de ação com o objetivo de melhorar essas mesmas interações e, conseqüentemente, a aprendizagem das crianças. Desta forma, e como já foi referido anteriormente, é fundamental que o educador se avalie para compreender os aspetos a melhor contribuindo para uma prática de qualidade.

Este documento está organizado em cinco capítulos, sendo que no primeiro é feita uma caracterização do contexto sócio educativo, refletindo sobre o meio onde está inserido, a equipa educativa, as famílias das crianças, o grupo de crianças, assim como o espaço, tempo no jardim de infância e as intencionalidades da educadora.

No segundo capítulo apresenta-se o processo de intervenção da prática, bem como a fundamentação das intenções para a ação pedagógica.

O terceiro capítulo remete para identificação da problemática, sendo feito um enquadramento teórico sobre a mesma, e, ainda, são apresentados o quadro metodológico e o roteiro ético, bem como a descrição dos dados obtidos, reflexão sobre os mesmos e o plano de ação adotado.

No quarto capítulo é feita uma reflexão sobre a construção da identidade profissional, evidenciando o contributo da prática em contexto de creche e de pré-escolar.

Por fim, o quinto capítulo remete para uma avaliação e reflexão sobre todo o processo vivido ao longo destes três meses.

1 CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

A caracterização de um grupo é fundamental como base do processo educativo. Segundo Pinto e Sarmiento (1997) caracterizar um grupo de crianças descurando os próprios contextos sociais pode causar uma generalização sobre cada criança. Posto isto, proponho-me a caracterizar: i) o contexto sócio educativo onde decorreu a PPS; ii) o grupo de crianças; iii) a equipa educativa; e iv) as famílias.

1.1 Contexto sócio educativo

Qualquer profissional de educação deve procurar conhecer o local onde desenvolve a sua prática para que possa adequá-la às características do meio, da Instituição e principalmente do seu grupo de crianças e famílias. Neste sentido, enquanto estagiária, é relevante observar, olhar criticamente, caracterizar e refletir sobre estes aspetos para que a Prática Profissional Supervisionada (PPS) se adeque às características, necessidades e potencialidades do espaço e de todos os intervenientes, nomeadamente a equipa da Instituição, as crianças e as suas famílias.

A Instituição, na qual foi realizada PPS, é tutelada pela Segurança Social, ou seja, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Importa referir que foi fundada em 1840 para dar respostas às necessidades da população da zona envolvente.

A Instituição em questão situa-se numa freguesia de Lisboa, o que se traduz na existência de várias redes de comunicação essenciais para a deslocação das crianças que frequentam a mesma. De acrescentar que as mediações da Instituição são caracterizadas pela existência de jardins, museus, faculdades, diversos serviços e comércio.

O seu principal princípio pedagógico é formar “cidadãos ativos e conscientes, dotados de competências pessoais e sociais diversas, mas diferentes, com características, capacidades, interesses, motivações e histórias de vida distintas” (Projeto Educativo 2016-2017, p. 24), proporcionando a “cada criança uma formação integral e diferenciada. Uma formação onde o saber se articula com o saber fazer, o saber ser e o saber viver” (*Idem*, p. 25).

Deste modo, os principais objetivos da Instituição são: i) transmitir o sentido de responsabilidade, da liberdade, da disciplina, do respeito e da persistência; ii) desenvolver

o sentido da tolerância e da solidariedade; iii) desenvolver a capacidade de resiliência das crianças; iv) promover uma educação para todos numa perspectiva de sociedade cada vez mais inclusiva; v) proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral da criança num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento personalizado; e vi) estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais valorizando o seu ímpeto exploratório e pensamento crítico (*Idem*).

Esta Instituição permite a frequência de crianças dos 12 meses aos 6 anos de idade, oferecendo duas valências – creche e jardim de infância (JI) – perfazendo um total de 7 salas, sendo que três são de creche e quatro de JI. Por sua vez, a existência de uma verdadeira organização educativa, privilegiada pelo trabalho desenvolvido por todos os elementos desta equipa, permite dar respostas sociais eficazes, assegurando os cuidados necessários e potenciando uma educação de qualidade às crianças que a frequentam. Relativamente ao quadro técnico, conta com uma diretora, uma técnica de serviço social e sete educadoras. No que ao quadro diferenciado diz respeito, conta com oito ajudantes de ação educativa, uma cozinheira e três trabalhadoras auxiliares.

1.2 “Somos a equipa” – equipa educativa

No que concerne à equipa educativa da sala de JI é formada por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. Estas respeitam a individualidade de cada criança, promovendo o seu bem-estar, autonomia, confiança e cooperação entre pares, como é exemplo a situação que a seguir se apresenta:

A M. queria beber água e perguntou à educadora se o podia fazer:

M: - A. (educadora) posso ir beber água?

A: - Claro que podes, já sabes que sim. Tens ali o copo, bebes água quando quiseres, não precisas de pedir

(12 de outubro de 2016)

Sabendo que o confronto de diversas perspetivas e saberes proporcionam um espaço de diálogo e de escuta, as profissionais da sala de atividades em que estava a realizar a minha intervenção pedagógica estabelecem uma relação com base numa comunicação aberta em que a troca de ideias e opiniões são visíveis. As tarefas da sala são partilhadas pelas duas profissionais, educadora cooperante e auxiliar de ação

educativa, existindo cooperação nos vários momentos da rotina, dando valor ao trabalho de cada uma.

Considerando que é importante que os profissionais se vejam como participantes com saberes, ideias, opiniões e experiências a partilhar, nesta sala potencializa-se um clima de *bem-estar*, com base no diálogo, na partilha e na cooperação, essencial para a minha integração na equipa educativa. Ambas as profissionais demonstraram bastante disponibilidade para esclarecer quaisquer dúvidas e trocaram comigo opiniões e impressões, o que facilitou a minha intervenção junto das crianças.

1.3 “Somos mais meninos do que meninas” - Grupo de crianças

O grupo de crianças que frequenta a sala de atividades onde decorreu a PPS é um grupo heterogéneo relativamente às idades – idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos - composto por vinte e duas crianças, sendo que treze crianças são do sexo masculino e nove do sexo feminino. No que ao percurso institucional concerne, apenas uma criança frequenta a instituição pela primeira vez, tendo entrado no início do presente ano letivo.

As crianças deste grupo revelam um grande interesse pela exploração de diferentes materiais como tintas e, também, pelas áreas da sala, sobretudo a área da casa, dos jogos de construção e garagem – “Vou fazer a minha máquina com muitas rodas” (D. 4 anos) – e a área da escrita; as crianças do sexo feminino demonstram um grande interesse pela linguagem escrita. Autonomamente copiam letras e os nomes dos pares que se encontram escritos nuns cartões. Concomitantemente, este grupo de crianças demonstra também um grande entusiasmo por ouvir histórias e vivenciarem dramatizações com fantoches. É um grupo muito interessado sobre o mundo que o rodeia, fazendo inúmeras perguntas sobre o funcionamento do mesmo; partilham inúmeras vezes, durante as reuniões de grande grupo, as suas experiências e vivências fora do contexto educativo.

De salientar que neste grupo de crianças são visíveis a autonomia na resolução de conflitos e o cuidado com o outro, revelando “um grande sentido de solidariedade e empatia” (Projeto Curricular de Grupo [PCG], 2016-2017, p. 11). Estas crianças, demonstram um grande sentido de cooperação, como ilustra a seguinte nota de campo:

Na área das construções e garagem:

D: - Ai, esta roda não dá aqui (tenta encaixar a roda num tubo)

T: - Espera, espera, olha a minha

D: - Eu não consigo meter isto

T: - (ri-se e desloca-se até ao D.) Tens de bater com isto, vê

D: - Pois, isto estava mesmo difícil

T: - Já está, vamos construir uma máquina de pizzas

D: - Sim, vamos!

(9 de dezembro de 2016)

Analisando o PCG (2016-2017) e as observações que realizei durante a minha intervenção, no que concerne à alimentação e higiene, considero um grupo bastante autónomo, sendo que as crianças são incentivadas a comerem sozinhas, arrumarem os talheres, pratos e copos no sítio respetivo e, ajudarem na distribuição dos pratos dos pares.

Uma característica peculiar deste grupo diz respeito aos momentos de grande grupo, em que algumas crianças dispersam rapidamente nestes momentos, perguntando diversas vezes “quando é que podemos ir brincar? (F.F – 4 anos). Normalmente, esta dispersão acontece durante o período da tarde, em que se verifica que algumas crianças estão com sono, contudo quando questionadas sobre se querem ir descansar para a biblioteca (espaço *calmo, acolhedor*, com almofadas e colchões) respondem negativamente.

Outra característica que pretendo ressaltar deste grupo tem que ver com o domínio da matemática:

“O D. estava a fazer um jogo na área da matemática. Este jogo consistia em realizar vários puzzles que continham números e pessoas correspondentes à quantidade representativa do número. O D. chamou-me e começou a contar. Posteriormente pedi-lhe que me mostrasse o número 3 e o D. apontava, depois pedi o número 8 e o D. apontava. Pedi ao D. que se dirigisse comigo ao mapa das presenças e que me indicasse o número 8. O D. iniciou a contagem para me indicar o número 8. Consegui perceber que o D. tinha memorizado o puzzle que correspondia aos números no jogo, mas que não os reconhecia”

(2 de dezembro de 2016)

“Durante a avaliação do mapa de presenças de novembro, verifiquei que a maioria das crianças apresentava dificuldades na contagem e em reconhecer os números”

(2 de dezembro de 2016)

Assim, e analisando as notas supracitadas, verifiquei que a maioria das crianças deste grupo recita a sequência dos números, sem terem o sentido do número adquirido, têm dificuldades na correspondência termo a termo e na ordem existente entre os números.

Relativamente à relação com os adultos, todas as crianças do grupo estabelecem uma relação *próxima* com os adultos da sala de atividades, em que prevalecem os afetos, a atenção, o carinho, a preocupação, e principalmente a cooperação, a compreensão das emoções e o respeito.

No que concerne à avaliação, encaro o processo de avaliação integrado no próprio processo de desenvolvimento da educação, dando relevância à função de regulação formativa. Assim sendo, utilizei a observação participante, bem como produções da criança, registos fotográficos e notas de campo para construir o portefólio do F. (cf. anexo A).

1.4 O retrato das famílias

Em vinte e duas famílias, quinze delas apresentam, citando Ferreira 2004, uma “estrutura nuclear moderna – composta por um casal e dois filhos”, duas famílias são compostas por um casal e quatro filhos e as restantes por um casal e um filho. Neste grupo, esta estrutura nuclear moderna “combina-se com redes de sociabilidade familiar alargada” (Ferreira, 2004). Esta *rede de sociabilidade* é comprovada na entrada/saídas das crianças, em que estas são trazidas/levadas pelos avós e tios, e pelos discursos que as crianças transmitem sobre as vivências fora do contexto educativo - “Fui com a tia e o tio a Óbidos” (T. 4 anos)

Quando se reúne os dados relativos às situações sociais das famílias, podemos concluir, que a maioria das famílias estão inseridas num contexto social, ao qual Ferreira (2004), nomeia de *classe média alta*, as restantes famílias estão inseridas nos *grupos intermédios*.

Considero essencial o papel das famílias na vida do JI, de forma a proporcionar um desenvolvimento global das crianças. Assim, tanto a educadora como a auxiliar de ação educativa se mostram disponíveis para acolher as famílias, estabelecerem com as

mesmas uma relação de *confiança e segurança* e esclarecerem quaisquer dúvidas sobre o desenvolvimento das crianças, como se pode verificar através do seguinte registo:

A mãe do F. tem demonstrado alguma preocupação devido ao F. não se interessar pelo subdomínio da expressão artística. Assim, a educadora cooperante tem se mostrado disponível em ouvir a mãe e explicar-lhe que as crianças revelam mais interesse por umas áreas do que por outras.

(2 de novembro de 2016)

Para além disto, a educadora tem um dia da semana para reunir com as famílias, de forma a transmitir às mesmas informações mais detalhadas sobre os seus educandos. As famílias são também chamadas para participarem em atividades da instituição, seja em dias comemorativos, seja em apresentações de projetos e/ou atividades.

1.5 “Vamos começar a arrumar a sala” – Espaço e Tempo

A análise e reflexão do PCG permitiu-me compreender melhor as intenções da educadora, a organização do espaço e do tempo, de modo a adequar a minha prática ao contexto onde me inseri. Na sala de atividades onde decorreu a minha prática pedagógica, considerando as intenções da educadora, valoriza-se “a criatividade, a exploração, a descoberta, a curiosidade e a imaginação . . . , a liberdade da criança para experimentar, explorar” e promove-se o “desenvolvimento social das crianças através da utilização de regras de convivência, promoção de valores, incentivando sempre a resolução de problemas e conflitos, de modo a que a criança se torne o mais autónoma possível” (PCG 2016-2017, p. 10). Assim, a educadora cooperante organizou a sala de atividades (cf. anexo B) de modo a que a organização do espaço pudesse promover aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e fomentar relações interpessoais positivas.

A sala de atividade é dividida em 9 áreas de atividades com mobiliário indispensável e suficiente para dividir as áreas de interesse do grupo, como para arrumação de materiais de apoio ao trabalho da sala. Nesta sala, nem as áreas nem os materiais surgem como estanques, uma vez que “o desenrolar do jogo educativo . . . vai requerendo a organização e reorganização” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 12).

Deste modo, a educadora pretendeu criar “um ambiente educativo organizado, acolhedor, alegre, seguro, entusiasmante e estável, tendo como suporte a atividade lúdica” (PCG, 2016-2017, p. 10), espelhando a vida das crianças e dos adultos que ali co-habitam e o constroem. Nas paredes estão expostos os trabalhos das crianças.

Concomitantemente, a educadora cooperante também teve em consideração, ao organizar o espaço-sala, as condições de higiene, de conforto e de segurança, uma vez que é fundamental conseguir “equilibrar” a organização do espaço e dar primazia a espaços próprios, mas abertos e flexíveis, permitindo às crianças a sua livre mobilidade e diferentes utilizações.

No que concerne à dimensão do tempo o educador deve compreender que “o tempo de que dispomos permite o uso e o desfrute . . . [do] espaço cuidadosamente elaborado” (Gandini, 1999, p. 156). Assim sendo, a rotina diária desta sala de atividades orienta a ação da criança assegurando-lhe o dia-a-dia e dando-lhe possibilidade de se situar na relação tempo-espaço. A rotina está organizada segundo as atividades, interesses e necessidades das crianças, permitindo-lhes construir as suas ações sobre os seus planos, interesses e talentos. Desta forma, o tempo pedagógico divide-se em diversos momentos: i) acolhimento; ii) planificação; iii) trabalho em grande e pequenos grupos; iv) recreio; e v) momentos de comunicação.

Efetivamente, considero que a rotina desta sala de atividades permite e apoia a iniciativa da criança, proporcionando tempo para expressar os seus objetivos e intenções, tomar decisões, interagir com os seus pares e adultos e resolver problemas que surjam. Assim, uma rotina consistente é muito mais que um conjunto de rótulos para uma série de atividades; deve oferecer um enquadramento comum de apoio às crianças, à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas.

De acrescentar que os horários e as rotinas são repetidos, mas também flexíveis, de modo a permitir às crianças, que cada uma ao seu ritmo, explorem e ganhem confiança em si mesmas.

Por fim, considero que a gestão do tempo e do espaço, assim como dos materiais e equipamentos da sala de atividades, condicionam o bem-estar da criança, as suas escolhas e decisões, e, conseqüentemente as suas aprendizagens e experiências. A

articulação entre o tempo e o espaço deve ser pensada tendo em conta as características e necessidades do grupo de crianças. A dimensão tempo deve estar relacionada com a dimensão espaço, uma vez que estão intimamente ligadas com as experiências e oportunidades educativas dos diferentes espaços.

2 ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

2.1 Intencionalidade da ação pedagógica

Enquanto profissional de educação, o educador deve reunir um conjunto de informações sobre o grupo de crianças e as suas famílias, de modo a adaptar a sua intencionalidade educativa para criar um contexto de aprendizagem significativo e estimulante. Posto isto, torna-se importante referir o contributo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, 2016), uma vez que exige ao educador refletir “sobre as finalidades da sua prática, as suas conceções e valores” e “permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p. 14).

Deste modo, depois de observar e reunir um conjunto relevante de informação sobre o grupo de crianças e as suas famílias, o contexto e as intencionalidades da educadora cooperante, defini as intenções que serviram de suporte para a minha intervenção pedagógica.

Atendemos, agora, às intencionalidades que delinee:

i) Criar uma relação afetiva com as crianças

Efetivamente, independentemente da idade das crianças e das suas características específicas, as mesmas necessitam da atenção e dos carinhos do adulto ao longo do dia. Através dos carinhos, da troca de afetos, da comunicação suave e da resposta positiva às necessidades das crianças, estas sentem-se mais tranquilas e mais seguras no espaço e, só assim, poderão estar dispostas a concretizar diferentes experiências e explorações, pois sabem que sempre que necessitam podem “abrigarem-se” no adulto de referência. Para além disto, “quando existem relações sólidas, empáticas e afectivas, as crianças aprendem a ser mais afectuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, reflectir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com os outros. (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 29).

Na minha prática, procurei integrar-me no grupo, estabelecer com cada criança uma relação de amizade e de confiança, partindo dos afetos, brincadeiras num clima de

apoio e de interações positivas, atendendo sempre às suas características, necessidades e interesses. De facto, a construção de interações afetivas entre o educador e a criança permite o desenvolvimento intelectual e social da mesma, estimulando a empatia, a confiança, solidariedade e cooperação, como ilustra o seguinte exemplo:

Durante a hora de almoço a L. chorava:

A: - Ela está a chorar, quer a mãe

T: - S, posso ir para o lado da L. para a ajudar, ela está a chorar

(28 de setembro de 2016)

Assim, os laços afetivos contruídos entre o educador e a criança possibilitam que o processo educativo decorra com um maior envolvimento, por parte de todos os intervenientes, proporcionando um clima de segurança e confiança, proporcionando a partida para as diferentes descobertas e aprendizagens e leva a criança a ter uma atitude de colaboração.

ii) Promover a iniciativa/participação das crianças, dinamizando atividades e projetos da sua iniciativa, numa perspectiva de valorização social e pessoal

Ciente que a criança é um elemento ativo de um grupo é importante a sua participação em toda a vida do mesmo. É a participação e a colaboração da criança na vida de um grupo que irá levar à sua formação pessoal e social. Assim, procurei durante as reuniões de grande grupo e ao longo do dia, ouvir, escutar e compreender os interesses e necessidades das crianças, apoiando-as nas suas descobertas: O J., hoje de manhã, partilhou que a irmã dele comia muito quando estava na barriga da mãe. A educadora perguntou-lhe como é que a irmã comia dentro da barriga da mãe. O J. deu a sua opinião e rapidamente todas as crianças contribuíram para o debate. Algumas crianças manifestaram interesse em pesquisar mais sobre este assunto. As crianças foram perguntar às outras salas o que sabiam sobre o tema e pesquisaram em livros. Posteriormente, organizaram a informação num cartaz e comunicaram ao grupo os conhecimentos adquiridos (26 de outubro).

Todas as atividades que planifiquei¹, foram planificadas com as crianças, quer fossem propostas pelas mesmas, quer propostas pelos adultos da sala. Desta forma, durante a reunião da manhã, tanto os adultos como as crianças propunham atividades ao grupo e discutia-se como as iríamos realizar. Considerando a criança como um ser competente e para promover a participação e a iniciativa das crianças, propus à educadora cooperante colocar um cartaz na parede com o título “o que queremos fazer”. A educadora concordou e, durante uma reunião de grande grupo, apresentei o cartaz ao grupo, explicando o objetivo do mesmo. Assim, sempre que alguma criança sugerisse uma ideia, discutíamos e planificámos em grande grupo, escrevendo no cartaz o que queriam fazer. A partir disto, desenvolveram-se inúmeras atividades na sala, nomeadamente o projeto “vulcões”, que emergiu da seguinte situação: “Hoje o D. estava a brincar na área da areia quando se aproximou de mim e perguntou-me como se fazia um vulcão. Devolvi-lhe a pergunta, perguntando-lhe como é que ele achava que se construía um vulcão. O D. respondeu-me que não sabia. Incentivei-o a ir à biblioteca procurar um livro que tivesse informações sobre vulcões. O D. continuava com diversas dúvidas sobre os vulcões e sugeri-lhe que durante a reunião de grande grupo colocasse as dúvidas aos colegas. Assim, o D. perguntou ao grupo e muitas dúvidas surgiram e algumas crianças quiseram pesquisar mais sobre o tema” (27 de outubro de 2016).

Por fim, considero fundamental perceber que todos os momentos da rotina diária são essenciais para escutar a criança, de forma a promover a sua participação, dando a cada criança a oportunidade de se fazer ouvir. Procurei, assim, nos momentos de brincadeira que a criança tivesse voz, sentisse-se ouvida e compreendida, como mostra o exemplo seguinte: “O J.M e o L. estavam a ver um livro sobre o mar, quando encontraram uma imagem do mar com lixo e outra imagem com uma gaivota presa no petróleo. Rapidamente mostraram-me o que descobriram e disseram-me que tínhamos de dizer às outras pessoas que não se podia deitar o lixo para o mar e o perigo de existir petróleo no mar. Perguntei-lhes como poderíamos fazer e as crianças disseram que queriam fazer um cartaz com a informação. Recolheram o material e construíram os cartazes” (16 de janeiro de 2017).

¹ Ver portefólio, secção 1 – anexo C

iii) Desenvolver valores democráticos

No seguimento da intenção pedagógica anterior, pretendi desenvolver valores democráticos, uma vez que considero que “a escola deve ser considerada um espaço de cooperação e participação de uma vida democrática, como uma comunidade em que a experiência cultural de cada um dos seus membros é partilhada e enriquecida pelos contactos com os conhecimentos herdados da sociedade” (Peças, 2005, citado por Folque, 2014). O desenvolvimento da criança será tanto mais rico quanto maior e mais ativa for a participação e colaboração dos seus pares, adultos do meio, com os seus saberes, conhecimentos e experiências. A sala de atividades deve ser dinamizada por métodos de cooperação, de forma a contribuir para valores de respeito, autonomização e de solidariedade.

Assim, procurei que as crianças tomassem consciência de que são capazes, que descobrir e aprender são tarefas que estão ao seu alcance e, juntos, em cooperação podem apoiar-se e crescer. Posto isto, e tendo como modelo o papel da educadora cooperante, o meu papel foi o de tentar apoiar cada criança nas suas aprendizagens fazendo-as acreditar que é no conhecimento, na cooperação e no espírito democrático que assenta a verdadeira essência do ser humano, como demonstra o exemplo seguinte:

Quando chegam à sala, de manhã, as crianças vão marcar a sua presença no mapa:

M: - Mariana não consigo marcar

Mariana: - F, podes ir ajudar a M. a marcar a presença por favor?

(O F. dirigiu-se à M. e ajudou-a a marcar a presença)

(2 de novembro de 2016)

É neste ambiente que as crianças compreendem que aprendemos mais e melhor se cooperarmos uns com os outros, pois “os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em actividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta através do debate, da negociação e da partilha” (Folque, 2014, p. 97).

A construção das regras da sala foi fundamental para sensibilizar o grupo de crianças para a importância da participação de cada membro de um grupo para a obtenção de um objetivo comum. Assim, reuni com o grupo durante a reunião da tarde e partilhei

com o mesmo que a biblioteca não estava a ser utilizada de forma adequada. Desta forma, propus ao grupo construirmos as regras da sala e fazermos um cartaz para nos lembrarmos. As crianças, à vez, punham o braço no ar e transmitiam oralmente uma regra e eu registava-as num papel. Posteriormente, li as regras todas ao grupo e, decidimos ilustrarmos cada uma. Por fim, colou-se as regras num cartaz que ficou afixado na parede.

iv) Promover a autonomia

A criança é levada a fazer escolhas e a tomar decisões, tornando-se assim autónoma e responsável na rotina da sala de atividades. Segundo Hommann e Weikart (2011), “as crianças necessitam de desenvolver um sentido de identidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes, com capacidade para efectuar escolhas e tomar decisões.” (p. 66). Neste sentido, a promoção da autonomia foi um dos meus maiores focos, uma vez que considero que a criança é um ser com competência e capaz de pensar, fazer escolhas, mostrar preferências e, ao longo do tempo, vai sendo capaz de se responsabilizar pelas suas ações e opções. Foram muitos os momentos em que promovi a autonomia e incentivei as crianças a serem independentes, como se verifica na seguinte situação: “estava na hora de irmos para a ginástica, a auxiliar de ação educativa pediu para as crianças arrumarem a sala e tirarem os bibes. Eu ia pedindo às crianças para tirarem o bibe e sentarem-se com o mesmo ao colo. Posteriormente, fui chamando algumas crianças para irem pendurar o bibe nos cabides. Contudo, os cabides estão altos para as crianças e pedi ao J.M que fosse buscar o banco que se encontra na sala. O J.M trouxe o banco e, aos poucos, todas as crianças subiram ao mesmo para pendurarem o bibe (2 de dezembro de 2016)”; “Hoje o F. para pendurar a sua mochila foi autonomamente buscar o banco que se encontra na sala” (9 de dezembro de 2016).

v) Proporcionar momentos de brincadeira

Criar um ambiente que promova o jogo livre foi outra das minhas intenções. Considero que as crianças aprendem a brincar, a jogar, a explorar em permanente descoberta e ação sobre o mundo que as rodeia e, por isso, proporcionei momentos de brincadeira, possibilitando a envolvimento das crianças em atividades de carácter lúdico. Defendo que as aprendizagens devem ter por base oportunidades lúdicas, em que, através

do gosto pelo jogo e do uso da criatividade, as crianças possam desenvolver-se e aprender. Segundo Dempsey e Frost (2010), o jogo representa uma forma de encorajamento para a resolução de problemas, o uso de linguagem, o uso criativo de materiais, as competências manipulativas, as competências sociais e as competências motoras

vi) Desenvolver o sentido do número

Segundo a caracterização que realizei do grupo de crianças no capítulo 1, observei que algumas crianças apresentavam dificuldades, na contagem oral, na correspondência termo a termo e na ordem existente entre os números. Deste modo, procurei criar situações significativas para as crianças que lhes permitissem “através da experimentação e da comunicação, utilizar estratégias diversificadas, . . . adquire prática na construção de relações entre números e assim . . . desenvolver o sentido de número” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 12).

Efetivamente, preocupei-me em compreender as concepções que as crianças detinham sobre o sentido do número, uma vez que constituíram a base para que eu pudesse, com o grupo, planificar atividades subsequentes. Assim, pretendi fazer propostas intencionais e progressivamente mais complexas, de forma a que estimulassem e contextualizassem as aprendizagens das crianças, como ilustra a nota de campo seguinte:

“Com as celebrações do natal, algumas crianças partilharam em grande grupo que tinham em casa calendários com chocolates. Propus, ao grupo, construirmos nós um calendário, com meias de cada um. Cada meia estava pendurada numa mola que continha um número. Os números correspondiam aos dias do mês de dezembro. No dia respetivo, a criança com a meia pendurada, dirigia-se à meia e verificava se alguém tinha deixado algo dentro da mesma.”

(7 de dezembro de 2016)

Esta dinâmica descrita na nota de campo acima, foi proposta ao grupo de crianças, com o objetivo das crianças conhecerem a sequência dos números, o nome dos números, e, posteriormente, registarem os números por escrito. Sempre que as crianças me diziam “não sei fazer o número 4” (A. 4 anos), incentivava-as a dirigirem-se ao calendário com o objetivo de identificarem o número autonomamente; algumas crianças, para identificarem o número pretendido, iniciavam a contagem e outras pediam ajuda aos

pares. Após o meu incentivo, as crianças dirigiam-se autonomamente ao calendário, como se verifica pela nota de campo apresentada: A A. estava a fazer um desenho e queria registar o número 7. Levantou-se da cadeira, deslocou-se até ao calendário, iniciou a contagem e identificou o número 7. Voltou para a cadeira e registou o número 7 (9 de dezembro de 2016).

Posteriormente, e depois de retirarmos o calendário da parede, senti necessidade de colocar na sala de atividades uma reta numérica, para que as crianças continuassem a desenvolver o sentido do número. Assim, introduzi na sala de atividades, na área da matemática, uma reta numérica, com os números de 1 a 20, como ilustra a figura seguinte:

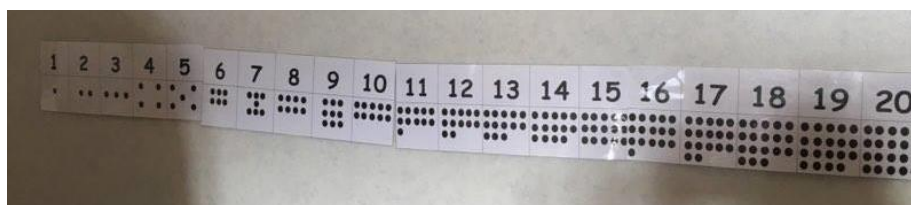


Figura 1. Reta numérica

Outra dinâmica que introduzi na sala de atividades foi a contagem das crianças – dos rapazes, das raparigas e do total -, com o objetivo de complexificar a proposta anterior. Durante o acolhimento, uma criança contava o número de raparigas, identificava o número e colava-o no cartaz, no quadrado referente às raparigas; outra criança contava o número de rapazes, identificava o número e colava-o no cartaz, no quadrado referente aos rapazes. Após a contagem das raparigas e dos rapazes, outra criança, com o auxílio às peças do lego, contava o número de peças correspondente à quantidade de raparigas, o número de peças correspondente à quantidade de rapazes, e, por fim, contava as peças todas que iriam corresponder à quantidade de crianças presentes na sala. Esta dinâmica surgiu depois de uma criança afirmar, durante o acolhimento, “hoje somos mais meninos que meninas” (D. 4 anos). Para além das crianças, com esta proposta, serem incentivadas a reproduzirem oralmente a sequência numérica, fazerem a correspondência termo a termo, ainda tomaram consciência da ordem existente entre os números e compararam quantidades (Mariana, somos 11 meninos outra vez e elas são 6 meninas, somos mais meninos – D. 4 anos). De notar que quando a criança tinha dificuldades em identificar o número ou na ordem existente entre os mesmos, recorria à reta numérica presente na área da matemática. Com esta proposta, comecei a verificar que duas crianças começaram a

desenvolver capacidades operativas, demonstrando que já construíam mentalmente a linha numérica: “Mariana, chegou mais um menino, agora em vez de 11 somos 12” – T. 4 anos).

Considerando que a “a ação do/a educador/a é essencial para o desenvolvimento das aprendizagens matemáticas . . . [é fundamental] que [se] explore as situações que emergem da atividade das crianças” (Ministério da Educação, 2016, p. 78). Assim sendo, aproveitei uma afirmação de uma criança para desenvolver o sentido do número e, conseqüentemente a resolução de problemas, como ilustra o exemplo seguinte: contei a história *Nabo Gigante* e a L. afirmou que eram precisos muitos animais e pessoas para arrancar o nabo da terra. Seguidamente, perguntei ao grupo se queriam ir descobrir quantos eram precisos e a L. e a B. dirigiram-se para a mesa para dar resposta à afirmação da L. Posteriormente, questionei as crianças como é que iriam descobrir a quantidade de animais e pessoas. A L. respondeu que iria desenhar todos os que apareciam na história e depois contava” (17 de janeiro de 2017). Com esta atividade, as crianças desenvolveram o sentido do número, reproduzindo oralmente a sequência numérica, fazendo correspondência termo a termo e demonstraram compreender o conceito de cardinalidade – o último termo dito corresponde ao número total de objetos contados.

As histórias, canções e os momentos de brincadeira proporcionaram às crianças várias oportunidades para desenvolverem o sentido do número, uma vez que “os termos utilizados na contagem oral são aprendidos pelas crianças em interacção com outras crianças e com os adultos” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 13).

vii) Estabelecer uma relação com base no respeito e partilha com a equipa educativa

Procurei estabelecer com a equipa educativa uma relação que convidasse para em conjunto constituir uma verdadeira comunidade de aprendizagem, em que nos apoiamos, com o objetivo de aprender com todos os elementos. Destaco a importância dos momentos de reflexão conjunta sobre o trabalho desenvolvido, uma vez tive a possibilidade de me interrogar diversas vezes sobre a minha intervenção. Estes momentos de reflexão conjunta permitiram-me realizar uma autoanálise a partir dos comentários da educadora cooperante (Matias & Vasconcelos, 2010).

Assim, procurei criar espaços de diálogos que implicasse tempo para conversarmos umas com as outras, privilegiando um trabalho “articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (Roldão, 2007, p. 27)

Considero que só através da partilha de conhecimentos, competências e modos de agir podemos renovar e ampliar os nossos compromissos e adquirir e desenvolver técnicas essenciais a uma prática de qualidade profissional com as crianças.

viii) Envolver a família no processo de aprendizagem

Considerando que “os saberes únicos e específicos dos pais são essenciais à educação de infância” (Vasconcelos, 2009, p. 145) é fundamental ter tempo para escutá-los, recebê-los e aceitá-los.

É efetivamente importante que a família se veja como participante competente, com experiências/vivências e saberes a partilhar. Assim, o meu principal objetivo com as famílias passou por promover a comunicação entre o JI e o mundo familiar, de modo a ampliar as aprendizagens das crianças. Este contacto com as famílias fez-se sentir na entrada e saída das crianças, consciencializando os pais “que a educação de uma criança é um processo complexo, que necessita de envolver elevados níveis de apoio e solidariedade, partilha de ideias, pluralidade de visões e, sobretudo, diversas competências (Spaggiari, 1999, p. 42). Neste sentido, desde o início que tentei manter uma ligação com as famílias, respeitando o seu espaço e valorizando as suas competências educativas. Ao início comecei por observar cada família, percebendo qual o papel que desempenharia em cada uma delas. Aos poucos, percebi as particularidades de cada uma e fui estreitando uma relação de confiança e respeito, aproveitando os momentos de entradas e saídas das crianças para estabelecer o contacto.

Assim, considero as famílias o contexto primordial responsável pela educação da criança, pelo que devem estar incluídas em todo o processo de desenvolvimento da criança.

2.2 Rotinas e espaços na sala de atividades

A rotina definida numa sala de atividade, como já foi referido no capítulo anterior, “proporciona a segurança indispensável ao investimento cognitivo das crianças” (Niza, 2012, p. 206), uma vez que possibilita perceber e prever ações e a situar-se na relação tempo-espaço. Cabe ao educador criar uma rotina organizada e consistente, mas flexível para responder às necessidades individuais e personalizadas de cada criança e ao mesmo tempo uma rotina global que se adapte a todo o grupo. Concomitantemente, a antecipação dos acontecimentos permite que as crianças façam escolhas, tomem decisões e resolvam os seus problemas, o que potencia o desenvolvimento da autonomia das crianças no seu quotidiano.

Durante a minha prática pedagógica, optei por ir ao encontro da rotina já estabelecida pela equipa de sala, apoiando as crianças e os adultos nos diferentes momentos do dia. Mostrei-me disponível, desafiando as crianças a vivenciarem novas descobertas e a resolverem problemas.

A minha grande preocupação no que se refere à rotina tratou-se em acompanhar e compreender melhor a rotina já existente e, posteriormente, em conjunto com a educadora cooperante, comecei a gerir os vários momentos da mesma. No entanto, devido à dinâmica da sala de atividades, eu e a educadora, achámos necessário existir um momento da rotina dedicado às comunicações, em que as crianças partilhassem com o restante grupo as descobertas e aprendizagens realizadas. Normalmente, estes momentos decorriam depois da planificação do dia, da parte da manhã, ou no período da tarde, quando nos reuníamos em grande grupo.

Considerámos estes momentos de extrema importância, uma vez que a partilha de conhecimentos ajuda a aumentar e a consolidar saberes. As crianças ao partilharem saberes, vivências, descobertas, explorações significativas valorizam a divulgação do que é delas para passar a pertencer ao grupo. Desta forma, verificámos que nestes momentos, aqueles que comunicavam sentiam-se valorizados e os que ouviam tinham oportunidade de aprender e fazer sugestões. Posto isto, considero que as comunicações ajudaram a aumentar a consciência da partilha e da cooperação na produção dos trabalhos. A

comunicação das aprendizagens permite que todos possam aceder à informação de que cada um dispõe.

Um dos aspetos mais importantes que destaco na minha prática pedagógica sobre a dimensão do tempo é o planeamento dos diversos momentos de transição. Estes momentos fazem parte do dia e da rotina da criança e devem ser perspectivados como momentos de aprendizagem. Para isso, é fundamental que o educador se consciencialize de que é muito importante ter sempre algum recurso pronto a utilizar nas transições entre várias situações.

Deste modo, principalmente durante os tempos de higiene em que algumas crianças se dirigiam à casa-de-banho e outras estavam sentadas no tapete, reparei que aconteciam comportamentos disruptivos, uma vez que as crianças ficavam impacientes por estarem à espera. Assim, durante estes momentos, e quase no final da minha prática, tornávamos estes momentos de pura diversão, em que cantávamos, reproduzíamos rimas, realizávamos jogos com palavras e reproduzíamos timbres corporais.

No que diz respeito à dimensão do espaço, este deve ser “flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam . . . não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela” (Gandini, 1999, p. 157). Assim sendo, e considerando o espaço como um verdadeiro potenciador de múltiplas oportunidades, tentei conhecer todos os materiais disponíveis na sala, de modo a ajudar as crianças a conhecerem as potencialidades de cada área e, consequentemente, de cada material.

Na dimensão do espaço e dos materiais as únicas alterações que realizei foi a colocação da reta numérica na área da matemática, a contagem das crianças da sala, como já referi anteriormente e, o cartaz com as regras da sala realizado pelo grupo.

Em suma, considerando a sala de atividades um espaço que proporciona o estabelecimento de relações entre adulto-criança, criança-objeto e criança-criança e que promove a competência de escolha. Procurei, com as propostas que propus, favorecer o desenvolvimento físico, social, comunicativo e cognitivo das crianças.

3 AS INTERAÇÕES ENTRE ADULTO-CRIANÇA COMO FATOR INFLUENCIADOR DAS AÇÕES DAS CRIANÇAS

Como afirma Ponte (2002), a investigação constitui um momento fundamental para a construção de conhecimento, assim este capítulo está organizado da seguinte forma: em primeiro lugar são descritos o quadro metodológico e o roteiro ético; posteriormente são descritos os contributos das abordagens de Malaguzzi, Dewey e Vygotsky, bem como de modelos pedagógicos Movimento da Escola Moderna (MEM) e Reggio Emilia; por último é explicado o percurso da investigação-ação.

A investigação apresentada emergiu numa dimensão pessoal, uma vez que pretendia “aperfeiçoar a prática pedagógica” (Máximo-Esteves, 2008, p. 71) e compreender de que forma as interações adulto-criança influenciam a competência de escolha e a resolução autónoma de problemas. Durante a minha prática surgiram algumas inquietações como: será que a minha prática é de qualidade? De que forma a minha prática tem influência na aprendizagem e desenvolvimento das crianças? De que forma as interações que estabeleço com as crianças impulsionam o seu desenvolvimento? Deste modo defini objetivos que orientaram a minha investigação: i) analisar as interações entre o adulto e a criança e a evolução dessas interações; ii) analisar o impacto que as interações têm nas crianças; iii) analisar comparativamente as interações adulto-criança com a competência de escolha e a resolução de problemas por parte das crianças.

Posto isto, após ser escolhida a problemática, realizei uma investigação, que segundo Máximo-Esteves (2008), se insere numa perspetiva da metodologia investigação-ação, uma vez que se trata de um “processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise e das circunstâncias” (p. 82). A investigação-ação que realizei, que é apresentada no subcapítulo 3.3, é caracterizada por um processo reflexivo, uma vez que se pretende aperfeiçoar a prática. Assim sendo, primeiro analisei as interações existentes entre mim e as crianças e o impacto que essas interações têm nas crianças, nomeadamente na competência de escolha e na resolução autónoma de problemas, posteriormente defini um plano de ação (adoção de atitudes que visam o aperfeiçoamento das interações adulto-criança e, conseqüentemente a aprendizagem das crianças) e, por último, voltei a avaliar as interações existentes entre

mim e as crianças comparando com a competência de escolha e a resolução autónoma de problemas, com o objetivo de demonstrar a eficácia da ação realizada. Tal como afirma McKernan (1998) “investigação-ação é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva . . . para melhorar a prática” (p. 5).

Efetivamente, a investigação-ação permite ao educador conhecer e compreender melhor as ações das crianças. Para mim, a investigação-ação tem permitido ter consciência de aspetos relacionados com a prática, mais concretamente sobre o meu papel na sala de atividades, que contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Em creche, quando realizei a investigação-ação sobre a resolução de conflitos, com crianças entre os 2 e os 3 anos de idade, compreendi qual o papel que devo desempenhar (modelo comunicacional) para ajudar crianças tão pequenas a resolverem os conflitos que surgiam. Durante esta investigação, depois de ter decidido a problemática, elaborei um plano de ação, baseado em atitudes para ajudar as crianças a adquirem *skills* sociais. Posteriormente, fiz uma nova avaliação das competências sociais com o objetivo de perceber a eficácia da intervenção. Em II, a investigação que apresento mais abaixo permitiu também avaliar-me e (re)adequar a minha prática com o objetivo de melhorar as interações adulto-criança e conseqüentemente o impacto que essas interações têm nas ações. De facto, a investigação-ação permite ampliar o conhecimento e a competência profissional através da investigação (Máximo-Esteves, 2008), contribuindo para o desenvolvimento profissional.

3.1 Quadro metodológico e roteiro ético

Após definir a problemática, importa agora referir as opções metodológicas e princípios éticos que orientaram a investigação. De salientar que a investigação teve como grupo-alvo, 22 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idades.

No que diz respeito à natureza da investigação, optei por uma abordagem qualitativa, por considerar que o que interessa é “conhecer as realidades concretas nas suas dimensões reais e temporais, o aqui e o agora no seu contexto social”. (Serrano, 2004, p. 32). Assim, a fonte direta dos dados é o ambiente onde ocorre a investigação,

onde o investigador analisa “os dados em toda a sua riqueza” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48.).

A técnica principal a que recorri foi a observação, nomeadamente a observação participante e naturalista, por considerar “o procedimento que maior relevo assume na educação” (Gonçalves, 2008, p. 87). Através da observação, consegui captar diversas situações em que as mesmas ocorreram, uma vez que se está em contacto direto com o contexto, participando de forma ativa no mesmo. A observação foi utilizada com o objetivo de: i) registar notas de campo, que são “o registo escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150), permitindo analisar a competência de escolhas e a resolução de problemas por parte das crianças; e ii) preencher o *Preschool Program Quality Assessment (PQA)*², com o objetivo de avaliar as interações existentes entre o adulto e a criança. Posteriormente, depois de analisar as notas de campo referentes à competência de escolha e à resolução de problemas, dividi-as em categorias e subcategorias, com o objetivo de encontrar “similaridades e diferenças através de todo o *corpus*” (Tomás, 2011, p. 159).

Concomitantemente, recorri também à consulta documental como o Projeto Educativo, o Projeto Curricular de sala, bem como à revisão de literatura.

Após recolher as informações provenientes de várias fontes, tornou-se pertinente recorrer à triangulação de dados. A triangulação de dados permitiu uma compreensão mais profunda do tema investigado, uma vez que, tal como afirmam Denzin e Lincoln (2006), consegui perceber as múltiplas perspetivas do mesmo tema, garantindo rigor e riqueza ao trabalho.

Durante todo este processo, tive sempre por base os princípios éticos baseados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), e os princípios de investigação apresentados por Tomás (2011), como: i) Respeitar a privacidade de cada criança e do contexto; ii) Garantir que os interesses das crianças estejam acima de interesses pessoais; e iii) Planificar e definir os objetivos e métodos de investigação.

² HighScope Educational Research Foundation. (2003). *Preschool Program Quality Assessment* (2nd ed.). Ypsilanti, MI: HighScope Press.

3.2 Referencial teórico

Neste capítulo irei apresentar a base teórica que sustentou a minha investigação. Em primeiro lugar é feita a referência à importância da escolha e da resolução de problemas no âmbito da educação. Em segundo lugar é descrito os modelos pedagógicos existentes. Posteriormente, é referida a importância das interações entre o adulto e a criança, fazendo uma articulação com a competência da escolha e resolução de problemas

3.2.1 A importância da escolha e da resolução de problemas

A criança é por natureza questionadora, inquieta e motivada a agir de acordo com os seus interesses e pensamentos. Através das escolhas e das tomadas de decisões as crianças começam atividades por que se interessam e aprendem não só sobre o mundo, mas também sobre si próprios e os outros. Assim, a competência da escolha e a tomada de decisão permite que a criança ganhe confiança em si própria, se veja como capaz e compreenda que aprender e descobrir são tarefas que estão ao seu alcance. Desta forma, é fundamental existir uma pedagogia que ofereça à criança a possibilidade de tomar decisões e, principalmente, que dê tempo para que a criança possa fazer as suas escolhas. Posto isto, torna-se pertinente definir escolha no âmbito da educação.

A escolha, numa perspectiva construtivista é uma atividade individual indispensável ao desenvolvimento social, bem como ao desenvolvimento cognitivo. E tal como afirma Lino (2014) “escolha promove a capacidade para escolher num conjunto de possibilidades, e selecionar aquela que cumpre os critérios requeridos” (p. 140). Neste sentido, a escolha promove a capacidade da criança pensar sobre as hipóteses disponíveis e a necessidade de limitar essas mesmas hipóteses às mais importantes.

A escolha é individual, permitindo que a criança considere varias hipóteses e, que a mesma e o adulto baseiem as suas tomadas de decisões no que consideram justo e válido, não tendo em conta a opinião dos outros. Assim, a escolha favorece uma tomada de decisão mais verdadeira. A escolha potencia o desenvolvimento da responsabilidade, uma vez que a escolha ajuda as crianças a construírem uma relação entre as escolhas que fazem e a compreender as consequências que resultam dessas mesmas escolhas (Lino, 2014).

Lino (2014) enuncia três tipos de escolhas: a escolha limitada, a escolha autêntica e a escolha com propósitos. A escolha limitada refere-se a um número de alternativas que a criança pode escolher. Segundo a mesma autora, este tipo de escolha “é a mais adequada para as crianças que estão a desenvolver a competência de escolha” (p. 140). A escolha autêntica leva a criança a “pensar em alternativas e, então escolher a que mais lhe convém (*Idem*). Quando a criança manifesta interesse em conhecer algo e expressa um meio para atingir um objetivo, então fez uma escolha com propósito.

Como afirmam Hohmann e Weikart (2011), “as experiências nas quais a criança produz um efeito no mundo . . . são cruciais para o desenvolvimento de processos de pensamento lógico da criança porque estes evoluem por via do esforço de interpretação da informação resultante dessa experiência” (p. 23). Do mesmo modo, quando as crianças se deparam com problemas da vida real, “o processo de reconciliar o inesperado com aquilo que já sabe sobre o mundo” (*Idem*, p. 24) estimula o desenvolvimento e a aprendizagem. Neste sentido, a melhor forma de ajudar as crianças a resolverem os problemas é dar-lhes a oportunidade de serem as próprias a resolverem-nos.

Segundo Lino (2014), são vários os estudos que evidenciam a importância da “adoção de uma pedagogia que favoreça o desenvolvimento da competência da escolha e da tomada de decisão na educação de infância” (p. 139), bem como no espaço dado à criança para resolver problemas de forma autónoma. Desta forma torna-se essencial compreender os modelos pedagógicos em educação de infância.

3.2.2 Modelos pedagógicos

Segundo os estudos nas áreas da psicologia do desenvolvimento é evidente a importância das interações adulto-criança nos primeiros anos de vida (Portugal & Luís, 2016, p. 68). Deste modo e, segundo as autoras, a qualidade da prática dos educadores relaciona-se com o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Consequentemente, as crianças que beneficiam de um ambiente seguro, de bem-estar e acolhedor, reúnem melhores condições para explorar, para interagir e para aprender.

Bertram e Pascal (2006) afirmam que o sentido de segurança e a interação que a criança estabelece com o adulto permitem que a criança interaja de forma aberta, explore

e amplie o seu conhecimento e compreensão do mundo. Concomitantemente, a qualidade da interação estabelecida com o adulto permite o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, “disponibilizando-se para a interação com os outros, para a abertura a novas oportunidades e para a expressão das suas necessidades e interesses” (Portugal & Luís, 2016, p. 68).

Tal como afirma Folque (2014), as interações que ocorrem dentro de uma sala de atividades dependem do “modelo pedagógico adoptado pelo educador” (p. 86). Assim, existe uma necessidade de “auto-vigilância dos estilos interactivos” (Novo & Pires, 2009, p. 125), uma vez que a “relação dos aprendentes com a informação” (Rogoff, 1996, citada por Folque, 2014, p. 86) é diferente. Concretizando, a interação que a criança estabelece com o educador depende do modelo pedagógico que o mesmo defende. Posto isto, torna-se importante conhecer e compreender os diferentes modelos pedagógicos e, principalmente, qual o papel do adulto, da criança e da interação entre ambos nos diferentes modelos.

Weikart (2000, citado por Walsh, McMilan, Hanna, McCracken & Carville, 2010) enuncia uma tipologia de quatro modelos baseados nos níveis de iniciativa do adulto e da criança, como ilustra a figura seguinte:

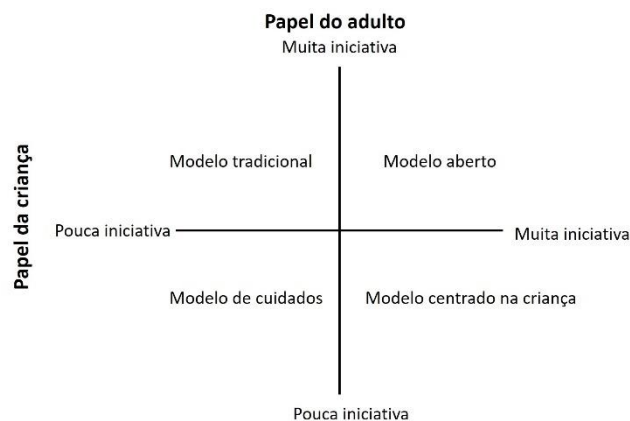


Figura 2. Modelos pedagógicos defendidos por Weikart

Analisando a figura anterior é possível observar que, no primeiro quadrante, nos modelos abertos, existe muita iniciativa tanto da parte do adulto, como por parte da criança. Nestes modelos, os adultos e as crianças partilham o poder sobre o processo de aprendizagem e ensino. Nos modelos tradicionais, segundo quadrante, verifica-se a baixa

iniciativa da criança e a alta iniciativa do adulto; as crianças que experienciam este modelo limitam-se a seguir as indicações do adulto. São estes modelos que Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) afirmam que os objetivos são de “escolarizar, compensar e acelerar. . . e a imagem do professor é a de um transmissor que . . . utiliza materiais estruturados (p. 27). Contrapondo-se a este modelo anteriormente descrito, encontra-se o modelo centrado na criança, em que a iniciativa da mesma é elevada e a do adulto é baixa. Neste tipo de modelos é o adulto que segue os interesses das crianças e só intervêm quando a criança pede. Por último, nos modelos de cuidados existe pouca iniciativa tanto do adulto como da criança, uma vez que só se assegura as necessidades básicas.

Rogoff, Matusov e White (2000) enunciam três tipologias de modelos pedagógicos; modelo dirigido por adultos, modelo dirigido por crianças e o modelo de comunidade de aprendizes.

O modelo dirigido pelo adulto é idêntico ao modelo tradicional enunciado por Weikart (2000). Neste modelo o adulto tem como função transmitir os conhecimentos para que as crianças possam repeti-los até serem capazes de duplicar ou até atingirem os objetivos esperados pelo adulto. Segundo Rogoff, Matusov e White (2000), “os adultos são vistos com responsáveis por encher as crianças com conhecimento, como se as crianças fossem receptáculos e o conhecimento fosse um produto. As crianças são tratadas como receptores de um corpo de conhecimento, mas não como participantes ativas na aprendizagem” (p. 325).

Deste modo, torna-se evidente que nos modelos dirigidos pelos adultos a imagem da criança é de “tabua rasa, a da folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 27). Os mesmos autores afirmam que este tipo de modelos enfraquece a riqueza das interações adulto-criança, uma vez que a motivação da criança é baseada em reforços positivos.

O modelo dirigido pela criança, na perspectiva de Rogoff, Matusov e White (2000), é o modelo oposto ao modelo operado pelo adulto. Neste modelo, segundo os autores, o adulto é considerado um obstáculo. O papel das crianças é de conhecer e compreender a realidade por si próprias ou através das interações com as outras crianças. Os adultos

deixam as crianças sozinhas para que possam brincar umas com as outras e com os materiais que tem à disposição.

No modelo de comunidade de aprendizes “todos os participantes são ativos: ninguém tem toda a responsabilidade e ninguém é passivo. As crianças assumem um papel ativo na administração de sua própria aprendizagem, coordenando - se com os adultos que também estão contribuindo para a direção da atividade, enquanto oferecem orientação às crianças.” (Rogoff, Matusov & White, 2000, p. 329).

Efetivamente, nestes tipos de modelos, tanto os adultos como as crianças são agentes ativos no processo ensino-aprendizagem, em que partilham o espaço. Os adultos apoiam as descobertas das crianças, tendo sempre em vista o seu desenvolvimento, interesses e necessidades. As crianças são incentivadas a tomar decisões, a fazer escolhas e a resolverem problemas de forma autónoma. Adultos e crianças trabalham em conjunto, num processo de cooperação, dividindo tarefas e responsabilidades.

O centro deste modelo é a construção social, em que as interações com os pares e com os adultos visam uma partilha de valores, saberes e conhecimentos entre todos os membros da comunidade educativa. Segundo Wells, (citado por Folque, 2014) “o próprio conhecimento é co-construído através da colaboração e de processos de comunicação, entre indivíduos, professores, pais, membros da comunidade circundante e outros especialistas, mesmos de uma comunidade mais alargada” (p. 89).

Nesta perspetiva, a imagem da criança contrapõe-se ao do modelo dirigido pelos adultos, a criança é vista como uma “criança ativa, competente, criativa, crítica, capaz de coconstruir conhecimentos nas interações que que diariamente estabelece com os materiais, as experiências, os pares e os adultos” (Lino, 2014, p. 144).

Em suma, os modelos apresentados anteriormente, seguindo a perspetiva de Matusov, Rogoff e White (2000), permitem compreender as diferentes interações existentes entre o adulto e a criança, bem como o papel que cada um desempenha no modelo vigente. Os modelos dirigidos pela criança e os modelos dirigidos pelos adultos são considerados, pelos mesmos autores, modelos unilaterais, uma vez que um interveniente é considerado ativo e o outro passivo. Nos modelos de comunidade de aprendizes, tanto as crianças como os adultos são sujeitos ativos e atores sociais que contribuem para um objetivo comum. As crianças são incentivadas a construir a sua

própria aprendizagem e os adultos apoiam e alargam as suas experiências. As crianças e os adultos tomam decisões, fazem escolhas, falam das suas ações e aprendem em conjunto.

Quando se fala da criança como um ser competente, ativo e crítico, não se podem esquecer os contributos da pedagogia do século XX. Numa riqueza pedagógica tão vasta, elegeram-se as abordagens pedagógicas propostas por Jonh Dewey, Loris Malaguzzi e Vygotsky, para uma melhor compreensão sobre as interações adulto-criança, que serão explicadas no próximo tópico.

3.2.3 A importância das interações adulto-criança na competência da escolha e na resolução de problemas.

Neste subcapítulo pretende-se compreender os contributos de abordagens pedagógicas do século XX, nomeadamente de Jonh Dewey, Loris Malaguzzi e Vigotsky. Do mesmo modo, também se fará referência a Modelos Curriculares, nomeadamente ao MEM e Reggio Emilia. Desta forma, torna-se importante definir o conceito de interação e compreender como é que essa interação, numa sala de atividades, pode contribuir para a competência de escolha e resolução de problemas das crianças.

Torna-se pertinente, em primeiro lugar, esclarecer o conceito de interação. Segundo o dicionário terminológico interação consiste, num grupo de indivíduos, no facto de que o comportamento de um indivíduo se torna estímulo para outro.

Segundo Brophy e Claxton (citados por Folque, 2014), através das interações, “os educadores mobilizam formas de pensar e de aprender e transmitem ao aprendente as suas perspetivas e expetativas” (p. 89).

Outro contributo que permite compreender a importância das interações adulto-criança foi o de Lev Vygotsky. Vygotsky, tal como afirma Niza (2012), ensinou que as crianças aprendem através das interações que estabelecem com os seus pares e adultos (p. 325). O psicólogo russo elaborou a sua teoria histórico-cultural, a fim de “ênfatizar o aporte da cultura e a dimensão social das interações que promovem o desenvolvimento singular de cada pessoa” (Pimentel, 2007, p. 221). Deste modo, no ideal vygotskiano, é através das interações interpessoais e com o meio que a criança vai construir o seu

conhecimento, considerando-a um ser ativo e competente no processo de desenvolvimento.

Segundo este autor (1991), o sistema mental é formado por funções psicológicas elementares e superiores. As funções psicológicas elementares têm um papel fundamental no início da vida “devido ao seu caráter inato e involuntário” (Pimentel, 2007, p. 222). Contudo, a interação que a criança vai estabelecendo com os outros e com o mundo socialmente estruturado e definido culturalmente, vai permitir a emergência de novas “necessidades e possibilidades que impulsionam o desenvolvimento das funções superiores” (*Idem*). Neste sentido, Vygotsky afirma que as funções superiores são originadas pela interação com as outras pessoas.

Nesta perspectiva, o mesmo autor (1991), apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

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

Concretizando, Vygotsky considera que o desenvolvimento passa por dois níveis, o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real refere-se à capacidade de resolução autônoma de problemas, enquanto que o nível de desenvolvimento potencial se refere à capacidade de resolução de problemas com a ajuda dos pares e/ou adultos. Assim, a ZDP, determina que a aprendizagem ocorre sempre em parceria, com a ajuda de outra pessoa mais experiente. Deste modo “a ZDP é o lugar, onde graças aos suportes e à ajuda dos outros, pode desencadear-se o processo de construção, de modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento definido para a aprendizagem escolar” (Barquero, 2001, citado por Pimentel, 2007, p. 225).

Como já foi descrito anteriormente, o psicólogo russo, na sua teoria, destaca a importância da interação social no desenvolvimento da criança, afirmando que “qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece primeiro no nível social –

processo interpessoal e mais tarde ao nível individual – processo intrapessoal” (Vygotsky, 1987, citado por Folque, 2006, p. 10).

Assim, o papel do educador, na perspectiva sócio-construtivista, consiste em ser o “ouvinte e mediador, o de facilitar e animar experiências e descobertas que as crianças vão fazendo e o de agente cívico promovendo atitudes de cooperação e partilha” (Vala & Guedes, 2015, p. 62.) necessários para que a criança progrida. Colocar “andaimes”, segundo Wood e Wood (1995, citados por Folque, 2014), consiste em “mobilizar o interesse da criança pela tarefa, estabelecer e manter a orientação para os objectivos relevantes para a tarefa, esclarecer os aspectos fundamentais da tarefa que a criança pode não ter notado; demonstrar como realizar esses objectivos e ajudar a controlar a frustração” (p. 72).

Em suma, na perspectiva descrita anteriormente, é defendido que o comportamento e o desenvolvimento de uma criança dependem das suas vivências e das relações sociais que estabelece ao longo da vida. A interação social para Vygotsky estabelece duas premissas: alguém que ensina e alguém que aprende sendo que aquele que ensina também aprende, num processo mediado, em cooperação com o aprendiz. Assim, as interações que as crianças estabelecem com os adultos são fundamentais para que as mesmas se tornem aprendentes que se auto-regulam e se tornam autónomas.

A importância do papel da interação no desenvolvimento de um indivíduo, defendido anteriormente por Vygotsky, é também uma das perspectivas do MEM. Este modelo centra a sua atenção no grupo e nas suas dinâmicas, afirmando-se como sociocêntrico. Contudo, não descarta a atenção do indivíduo, mas dá especial atenção à construção da criança dentro do grupo. Desta forma, o grupo surge como “o lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças.” (Folque, 1999, p. 6).

A dinâmica de uma sala de atividades do MEM, organiza-se através de uma experiência de democracia, em que se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação. Deste modo, a gestão cooperada da vida do grupo é “uma aspecto essencial do *ethos* democrático do modelo MEM” (Niza, 1998, citado por Folque, 2014, p. 54). Esta negociação é de extrema importância, uma vez que permite que a criança exprima

as suas opiniões e ideias e “desenvolva um papel pró-ativo na aprendizagem” (*Idem*). O poder da tomada de decisões, escolhas e resolução de problemas é partilhado pelo grupo.

Neste sentido, a criança é encarada como social, ativa, competente e coconstrutora do seu próprio conhecimento. Assim, o currículo é definido a partir dos interesses das crianças e das experiências que são proporcionadas pelo educador, uma vez que o educador conhece o porquê, o como e o que se deve realizar para apoiar as crianças na construção de aprendizagens significativas.

Niza (2013) afirma que “este entendimento de uma formação escolar evoluindo por acordos progressivamente negociados pelas partes (professores e alunos e alunos entre si) acentua, desde logo, o respeito conferido aos atores desse processo social” (p. 146).

Para que a criança se possa desenvolver, o adulto, ao mesmo tempo, desafia e apoia. O educador tem de conhecer a criança trabalhar na ZDP, defendido por Vygotsky, colocando os andaimes necessários para que a criança progrida. Neste sentido, o educador deve aceitar a criança enquanto ser individual, ouvindo-a e valorizando-a, ajudando-a a integrar-se no grupo. Tal como afirma Folque (1999) “o adulto tem o importante papel de proporcionar um ambiente seguro onde a comunicação possa circular eficazmente.”

O ato de questionar as crianças sobre o que fazem, pedindo para que expliquem o processo, permite que as crianças elaborem o seu pensamento, tomando consciência dos conhecimentos adquiridos. Para além disto, neste modelo, é fundamental que as interações que existam entre adulto-criança, ajudem a última a utilizar diversas estratégias com o objetivo de melhorarem e estruturarem o pensamento.

Finalizando, no MEM, tanto a criança como o educador são encarados como atores sociais que contribuem para a aprendizagem um do outro. As interações que ocorrem entre a criança e o adulto “são uma maneira de construir a aprendizagem através de processos cooperativos, «todos ensinam e todos aprendem» (Folque, 1999, p. 6).

Loris Malaguzzi desenvolveu em Itália uma abordagem que privilegia a “pedagogia das interações” (Lino, 2013, p. 118). Na pedagogia Reggiana a criança é reconhecida como protagonista ativa e com competências que procura a “realização” (Edwards, 1999, p. 160), através das interações com os pares ou adultos. A criança e o educador são vistos como “inteiros” (Faria, 2007, p. 285). As crianças podem realizar e

expandir todas as suas potencialidades, valorizando as suas próprias capacidades de socializar, colhendo afeto e confiança e satisfazendo as suas necessidades de aprender (*Idem*, p. 288).

Esta pedagogia procura promover interações entre as crianças e os adultos envolvidos no processo de aprendizagem. É neste ambiente que a criança constrói o seu próprio conhecimento emergente da construção pessoal e social. Deste modo, “a ênfase não é colocada na criança individual, mas na criança situada numa rede de interações com as outras crianças, com os professores, com os pais, com a sua própria história e com o contexto social e cultural envolvente” (Rinaldi, 1998, citado por Lino, 2013, p. 118).

Tal como afirma Lino (2013), a “pedagogia das relações” evidencia a importância das crianças, educadores e pais colaborarem na “construção do conhecimento e para o desenvolvimento individual e do grupo (p. 118). Neste sentido, as crianças são incentivadas a dialogar, a comparar, a criticar e a resolver problemas. Desta forma, a dinâmica da sala de atividades, permite que valores como a cooperação, a solidariedade e a pertença ao grupo sejam interiorizados.

Efetivamente, a interação adulto-criança assume um papel importante nesta pedagogia. O principal papel do adulto é “acima de tudo o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em situação de aprendizagem” (Edwards, 1999, p. 160). As crianças constroem as suas teorias sobre o mundo, através das interações, comunicando-as com os pares e com os adultos. Deste modo, o modelo Reggio Emilia tem como principal foco o poder da escuta. Uma escuta recíproca como veículo de interpretação de significados:

Se nós acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são coprotagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais “falar”, “explicar” ou “transmitir”, é apenas “escutar”. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles tem a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos. Escutar é um verbo ativo, pois significa não só gravar uma mensagem,

mas também interpretá-la, e essa mensagem adquire sentido no momento em que o ouvinte a recebe e avalia (Rinaldi, 2012, p. 228).

Desta forma, esta definição de escuta apresentada por Rinaldi, promove a aprendizagem individual e do grupo através do diálogo, da partilha da negociação e colaboração que se estabelece nas interações entre crianças e adulto.

Concretizando, na abordagem defendida por Malaguzzi, cada criança é única e protagonista do seu próprio crescimento. As crianças “desejam adquirir conhecimento, tem muita capacidade para a curiosidade e para maravilhar-se e anseiam por interagir com os outros e comunicar” (Filippini, 1999, p. 124). É neste ambiente que as crianças são encorajadas a tomar decisões, a fazer escolhas e a resolver problemas autonomamente num processo de cooperação com os pares e os adultos. O adulto tem o papel de escutar e de observar cada criança e provocar oportunidades de descobertas “de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo. De ação conjunta e da coconstrução do conhecimento pela criança” (*Idem*, p. 161).

John Dewey é considerado um dos mais influentes pedagogos. A pedagogia de Dewey é centrada na resolução de problemas que permite que as crianças tenham a oportunidade de escolherem as atividades que querem realizar. O seu método de ensino “assenta num ensino indireto, de descoberta, reflexivo e experimental” (Lino, 2014, p. 141).

Segundo Dewey (2002) a criança é por “natureza intensamente activa, e o cerne do processo educativo reside em gerir essas actividades e dar-lhes rumo definido” (p. 42). Desta forma, para o mesmo autor, o papel do educador é o de orientar as atividades para que produzam resultados válidos, em vez de se tornarem meros impulsos. Concomitantemente, o papel do educador é o de transformar os impulsos em propósitos, para que as atividades estimulem a curiosidade da criança e a conduzam a novos conhecimentos. John Dewey (2002) sublinha que se os educadores se limitarem a satisfazer o interesse da criança, deixando que a mesma prossiga sem uma direção definida não se está perante uma evolução. Contudo, se o educador deixar que a criança exprima o seu impulso e, posteriormente, questioná-la, perguntar e fazer sugestões, para que a mesma tome consciência do que fez, então há um valor educativo.

Para Dewey (2002), o educador deve sustentar a sua prática nos interesses das crianças e, dessa forma, ampliar as aprendizagens das mesmas. Assim, o papel do educador traduz-se em cooperar com o grupo, descobrir as motivações e interesses das crianças, bem como as suas pluralidades e individualidades. A interação adulto-criança, para este autor, torna-se uma questão central, uma vez que o educador deve partir dos impulsos das crianças e canalizá-los de forma a terem valor educativo.

As teorias acima apresentadas e as abordagens pedagógicas reconhecem a importância das interações existentes entre os adultos e as crianças, reconhecendo a criança como ativa, competente, crítica e capaz de construir o seu próprio conhecimento através das interações que estabelece diariamente. Neste sentido, a criança é encorajada a fazer escolhas, de escolher o que quer fazer e como quer fazer e é dado espaço para que a mesma possa resolver os problemas de forma autónoma.

3.3 Percurso da investigação-ação

Neste subcapítulo irei apresentar os dados obtidos através da investigação realizada, bem como o plano de intervenção que me permitiu melhorar a prática pedagógica. A primeira fase da investigação corresponde à primeira avaliação, de forma a preencher o PQA e analisar os dados resultantes da observação participante sobre a competência de escolha e resolução de problemas por parte das crianças. Assim, a recolha dos dados decorreu na primeira semana do mês de outubro. Durante a segunda fase delineei um plano de ação, que consistiu na adoção de atitudes que melhorassem a minha interação com as crianças e, conseqüentemente, contribuir para a qualidade das suas aprendizagens. A segunda avaliação das interações existentes entre mim e as crianças e, concomitantemente a análise sobre a competência de escolha e a resolução de problemas por parte das crianças, constitui a terceira fase da investigação; os dados foram recolhidos entre 16 e 20 de janeiro.

Como já referi anteriormente, esta investigação emergiu de um interesse pessoal, da necessidade de tentar compreender de que maneira as interações com as crianças influenciam as suas ações, nomeadamente a competência de escolhas e a resolução de problemas de forma autónoma.

Deste modo, dei início à investigação. Na primeira fase recolhi dados sobre as interações que estabelecia com as crianças e preenchi o PQA – na dimensão interação adulto-criança. A figura seguinte apresenta os níveis obtidos na primeira avaliação:

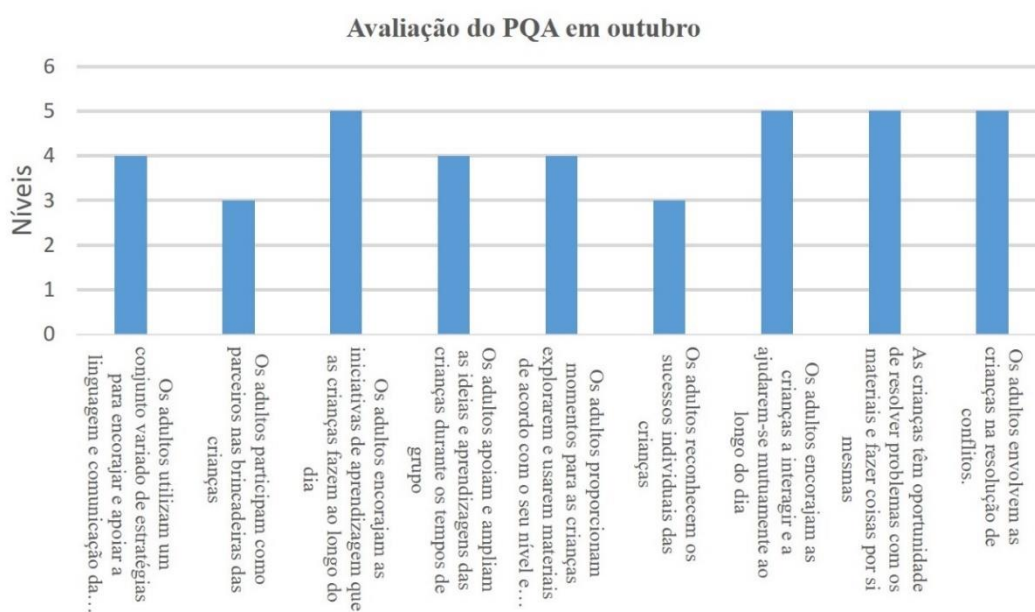


Figura 3. Avaliação do PQA em outubro

Com a análise da figura 3, pode-se verificar que a maioria dos itens se situam no nível 4, existindo itens com o nível 3 e 5. Desta forma, constatei que no que se refere ao primeiro item, por vezes, eu não esperei que a criança acabasse o seu raciocínio, interrompendo com perguntas, como se verifica no seguinte caso: “O T. dirigiu-se a mim e disse-me que estava a fazer uma máquina. Fui com a criança até à máquina e perguntei-lhe para que servia. O T. ficou a pensar e eu perguntei imediatamente se era para fazer pizzas” (6 de outubro de 2016). Contudo, questionei sempre as crianças sobre o que estavam a fazer, fazendo-as elaborar e organizar o pensamento.

Nas brincadeiras com as crianças assumi-me sempre como parceira das mesmas, mas, por vezes, quando iniciava a brincadeira, não seguia as pistas que as crianças me davam e fazia logo algumas alterações, que por vezes mudavam a direção da brincadeira.

Os interesses das crianças sempre foram as pontes para a construção do currículo, assim, ouvir as crianças, encorajá-las torna-se fundamental para que as mesmas tenham iniciativa ao longo do dia. Aproveitar todos os interesses que as crianças têm e torná-los

em aprendizagens significativas e reais foi sempre uma das minhas intenções. Assim sendo o nível atribuído é o nível 5.

No que concerne ao item do apoio e à ampliação das ideias e aprendizagens das crianças foi cotado com o nível 4, uma vez que quando as crianças precisavam de ajuda eu não utilizava sempre estratégias para que as pudessem apoiar; ajudava-as quando era necessário, como se verifica no excerto seguinte: “A J., a B. e a L. estavam na área da modelagem. As três crianças estavam a tentar tornar a plasticina mais macia. Pediram-me ajuda e eu disse-lhes para experimentarem com as duas mãos” (7 de outubro de 2016).

Quando as crianças trabalhavam em pequenos grupos nem sempre as encorajei a utilizar os diferentes materiais de formas diversas. Observava o que as crianças realizavam, mas, por vezes, não as questionava sobre o porquê e como usarem o material. Assim, cotei com o nível 4 este item.

Reconhecer os sucessos individuais das crianças foi um desafio para mim, pois, por vezes, usava o elogio para reconhecer o esforço das crianças. Contudo, desde o estágio de creche que reflito sobre este aspeto e, procuro no meu discurso encorajar as crianças pelos seus esforços e estratégias.

Os últimos 3 itens foram cotados com o nível 5. Como já foi referido anteriormente, as crianças aprendem umas com as outras. Os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem, que ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Desta forma, encorajei as crianças a interagirem com os pares. Por considerar a criança um agente ativo, capaz e competente, incentivei a mesma a resolver os problemas de forma autónoma. Envolver as crianças na resolução de conflitos foi uma prática que adotei devido à minha investigação de creche, por ter aprendido que as *skills* sociais são aprendidas e reforçadas através de processos interativos.

Depois de analisar os dados acima referidos, e ainda na primeira fase da investigação, procurei compreender que implicações é que as interações que estabelecia com as crianças influenciavam a sua competência de escolha e resolução de problemas. Desta forma, fiz uma análise categorial com os dados recolhidos, que se apresenta na seguinte tabela:

Tabela 1.

Competência de escolha e resolução de problemas em outubro

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registro	Frequência
Participação	Escolha	Limitada	“O F. dirigiu-se a mim e disse que queria fazer um desenho. Perguntei-lhe como é que ia fazer e respondi-me que não sabia. Pergunto se com lápis se com canetas e o F. respondi-me caneta”	10
		Autêntica	“Todos os dias, as crianças escolhem as áreas de interesses para que querem ir” “O J. andava pela sala, chamei-o e perguntei-lhe o que queria fazer. O J. respondeu que não sabia para onde queria ir. Disse-lhe que podia ir para a área da matemática ou a área da modelagem. O J. quis ir para a área da modelagem”	6
		Com propósitos		0
	Resolução de problemas	Autónoma	“O J.M queria tirar um jogo do armário. Começou a puxar o jogo e reparou que as caixas que estavam em cima iam cair. Parou, olhou em volta. Posteriormente, retirou as caixas todas de cima do jogo escolhido, pousando-as no chão. Tirou a caixa que queria e voltou a arrumar as outras caixas.”	4
		Pares	D. para o T. “T. ajudas-me a vestir o casaco?” “M: S., ajudas-me a fazer este jogo?”	6
		Adulto	“F: Mariana, não consigo usar a cola” “T: Mariana, a peça caiu ali, não consigo tirar”	6

Os dados apresentados na tabela 1 revelam que as crianças ainda não escolhiam com propósitos, ou seja, as crianças esperavam que os adultos lhes apresentassem alternativas para que pudessem escolher (escolha limitada).

Quanto à resolução de problemas é possível analisar que as crianças recorrem tanto ao adulto como aos pares. Como referi no capítulo 1, este grupo revela atitudes de cooperação, reconhecendo os pares como parceiros na aprendizagem e no desenvolvimento. Apesar de serem incentivadas a resolver de forma autónoma os problemas que são surgindo no quotidiano, as crianças recorriam em primeiro lugar, maioritariamente, aos pares e aos adultos da sala.

Sabendo que, tal como afirma Lino (2014), “uma preocupação de um currículo para a infância é, naturalmente, a aprendizagem de envolver-se na escolha” (p. 152) e na resolução de problemas e, sabendo que estas características dependem das oportunidades de aprendizagens que o contexto proporciona procurei adotar atitudes que contribuíssem para melhorar a qualidade das minhas interações com as crianças. De notar que estas atitudes foram adotadas ao longo da intervenção, interligadas umas com as outras. Assim, a segunda fase da investigação-ação, consistiu na adoção/melhoria de atitudes que serão explicadas seguidamente:

1. Dar tempo – Durante a minha prática procurei dar tempo para que as crianças se pudessem expressar, sem interferir com o seu raciocínio, e dar tempo para que as crianças pudessem fazer e considerar as suas escolhas e, mais uma vez, não interferir com sugestões numa alternativa de acelerar o processo. Assim, tal como afirma Hohmann e Weikart (2011), em vez de apoiarmos as escolhas das crianças podemos levá-las à frustração à ansiedade e ao desinteresse. Desta forma, dar tempo foi uma das atitudes que tentei adotar, como se verifica no seguinte exemplo: “O F. andava de um lado para o outro na sala. Chamei-o e perguntei-lhe o que se passava, ao que me responde que não sabia para que área queria ir. Olhei em volta e reparei que a área da casa já estava completa e dei-lhe as outras áreas como alternativa. Esperei que o F. me dissesse qual queria, sem intervir. O F. olhou em volta e decidiu que queria ir para a área da matemática (10 de novembro de 2016). Com este exemplo pode-se verificar que, efetivamente, as crianças precisam de tempo para porem as suas intenções e escolhas em palavras.

2. Ouvir com todos os sentidos – A pedagogia da escuta, defendida por Malaguzzi (1999), permitiu-me compreender a necessidade de escutarmos as crianças em todos os sentidos, como se verifica no excerto seguinte: A M. estava a fazer os fantoches para a prenda de natal, reparei que queria usar uma fita para fazer as pernas. Tirou a fita e pôs na parte inferior do fantoche. A M. viu que ficava muito grande e desistiu. Olhou para os outros materiais e começou a olhar para o resto da sala. Percebi que tinha perdido o interesse e disse-lhe logo que poderia cortar a fita e fazer as pernas da medida que quisesse. A M. sorriu e, rapidamente, pegou na tesoura e começou a medir e a cortar de forma *entusiástica*. (2 de dezembro de 2016).

Ouvir a criança ao longo do dia, em situações diversas, permitiu-me, de facto, conhecê-las melhor, compreender os seus interesses e necessidades, capacitando-me para agir na ZDP defendida por Vygotsky.

3. Fazer propostas – Enquanto membro de um grupo, o educador deve fazer propostas para que as crianças tenham outras vivências e experiências que de outra maneira não teriam. Desta forma, foram inúmeras as propostas que fiz ao grupo, uma delas é comprovada através do seguinte caso: “No âmbito do projeto realizado, os vulcões, as crianças queriam registar os conhecimentos adquiridos através de um registo gráfico, sugeri às mesmas fazerem uma construção com pasta de moldar e o grupo aceitou *efusivamente* (7 de novembro de 2016). De facto, considero que fazer propostas ao grupo contribui para a competência de escolha e para a resolução de problemas, uma vez que são dadas ao grupo novas resoluções de problemas, bem como novos materiais.

4. Dar *feedback* – Tal como afirma Folque (2014), o feedback é “considerado um aspecto essencial da interação” (p. 94). Desta forma, procurei dar um feedback estratégico, como é exemplo a seguinte situação: “O D. queria chegar ao cabide para pendurar o casaco e pediu-me ajuda. Perguntei-lhe de que forma é que poderíamos resolver a situação. O D. pensou e disse-me que ia buscar o banco que o J.M tinha usado no dia anterior. Quando voltou disse-lhe que tinha arranjado uma boa solução para resolver o problema e perguntei-lhe se não houvesse o banco como é que ele iria resolver

a situação. O D. respondeu-me que ia buscar uma cadeira” (5 de janeiro de 2017). Foi este tipo de feedback que tentei adotar na minha prática, sem fazer referência à criança, mas sim ao seu esforço ou estratégia.

5. Encorajar – A melhor maneira de as crianças resolverem os problemas autonomamente, é precisamente serem elas a resolvê-los. Desta forma, ao longo desta fase da investigação, encorajei as crianças a resolverem os problemas que iam encontrando, como se pode observar no exemplo seguinte: “O L. queria colocar o cartaz que tinha realizado junto ao cartaz das medusas. Viu que não havia espaço e perguntou-me em que sitio o colocaria. Perguntei-lhe o que é que ele achava. O L. olhou para a sala, viu um espaço na parede ao pé de outro cartaz e decidiu colocar lá (12 de janeiro de 2017). Durante a intervenção, sempre que uma criança me pedia auxílio, tentava questioná-la sobre possíveis forma de resolução. Contudo, se a criança apresentasse dificuldades encorajava-a a ir pedir ajuda aos pares.

6. Questionar – Concordando com Dewey, (2002), o papel do educador é direcionar o interesse da criança para que haja um valor pedagógico. Assim, o ato de questionar é imperativo na educação, com o objetivo de as crianças elaborarem e organizarem o seu pensamento, como ilustra o seguinte exemplo:

Durante a reunião da manhã:

J: Mariana, porque é que tudo isto existe?

Mariana: Isto tudo o quê?

J: As casas, as pessoas, os carros, a cidade. Porque é que isto tudo existe?

Mariana: O que é que tu achas?

J: Não sei

Mariana: Alguém quer ajudar o J. a responder à pergunta?

(Rapidamente se gerou um debate à volta do tema, em que as crianças iam dando a sua opinião sobre o mesmo, refutavam a opinião dos outros com a sua argumentação e colocavam mais questões

(7 de janeiro de 2017)

Analisando a nota de campo referida, a pergunta que coloquei ao J. foi uma pergunta aberta, com o objetivo do mesmo se interrogar e interrogar os outros à sua volta. Neste sentido, tentei sempre questionar, fazendo perguntas abertas, proporcionando um

maior incentivo para raciocinar e partilhar o pensamento, ao invés de perguntas fechadas que cuja resposta está errada ou certa.

Em suma, as atitudes que adotei, e fizeram parte da segunda fase da investigação, mais concretamente do plano de ação para melhorar a problemática definida, foram atitudes que tiveram sempre em conta a imagem de uma criança competente, crítica e coconstrutora do seu conhecimento; com o objetivo de lhes proporcionar melhor qualidade nas aprendizagens.

Após ter adotado as atitudes mencionadas anteriormente, dei início à 3ª fase da investigação. Procedi à recolha de dados, durante a última semana da PPS, com o objetivo de voltar a avaliar as minhas interações com as crianças e analisar a competência de escolha e a resolução de problemas de forma autónoma por parte das crianças.

A avaliação do PQA em janeiro resume-se na figura seguinte apresentada, comparada com a avaliação de outubro:

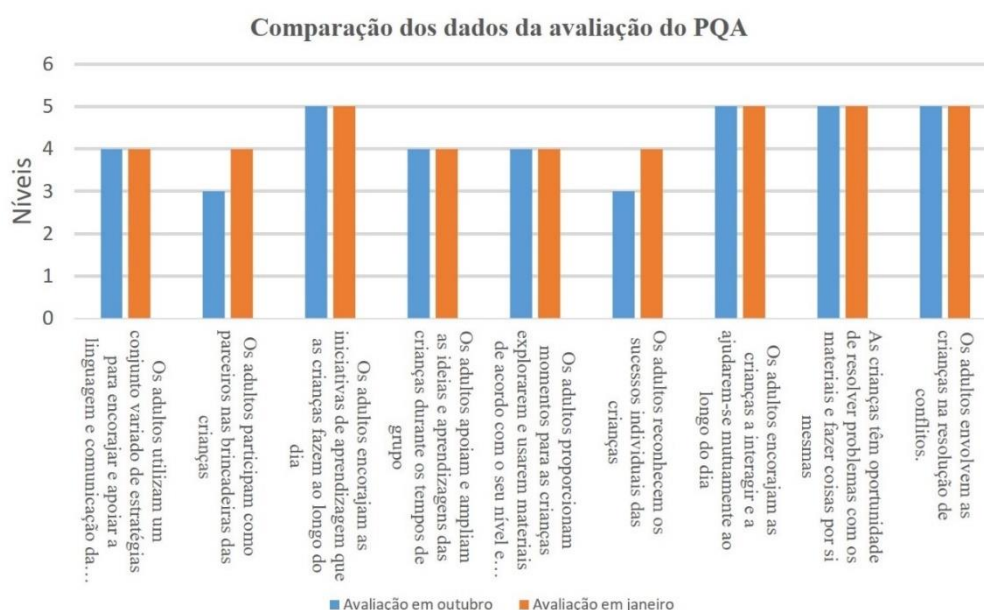


Figura 4. Comparação dos resultados da avaliação do PQA em outubro e em janeiro

Os dados apresentados na figura 4 permitem concluir que houve uma evolução em dois itens; no segundo e no sexto itens.

A maioria dos itens encontram-se no nível 4, não existindo nenhum item cotado com os níveis 1, 2 e 3.

No que se refere ao primeiro item, reparei que nos momentos de comunicação, em que as crianças apresentavam ao restante grupo uma descoberta realizada, ainda questionava diversas vezes as mesmas, não lhes fornecendo o tempo necessário para organizarem o pensamento.

Quando fui chamada para as brincadeiras, procurei, em primeiro lugar, ouvir e observar a crianças, para que integrasse a brincadeira de forma não intrusiva. Aceitei as sugestões das crianças e fui seguindo as pistas que as mesmas me davam, imitando as ações das mesmas e acrescentando outras, como ilustra o exemplo seguinte: “A J. hoje trouxe um boneco para brincar na sala. Veio ter comigo e pediu-me para brincar com ela aos pais e a mães. Disse-me, também, que o bebé precisava de descansar, mas antes tinha de ir tomar banho. Levou-me até ao tapete e começou a despir o boneco. Posteriormente vi que começou a esfregar o bebe e eu imitei-a, dando banho ao bebé também. Seguidamente, fiz-de-conta que tirei sabonete do meu bolso e continuei a lavar o corpo do bebé” (18 de janeiro de 2017).

Como já referi anteriormente, os interesses, necessidades e capacidades das crianças sempre foram a base para gerir o quotidiano da sala de atividades. As atividades que surgiam das iniciativas das crianças eram apoiadas.

No que concerne ao item do apoio e à ampliação das ideias e aprendizagens das crianças procurei começar por questionar as crianças sobre o que estavam a fazer e, posteriormente, começar a imitar as suas ações, de forma a ampliar as suas aprendizagens:

A A. estava na área da modelagem e disse-me que estava a tentar fazer um caracol. Sentei-me ao lado dela e comecei a imitar os movimentos que fazia com a plasticina e a acrescentar outros, enrolando a plasticina. A A. olhou, começou a enrolar a plasticina e disse-me:

A: Mariana, consegui fazer um caracol

Mariana: E como fizeste?

A: Então, primeiro fiz assim (faz o gesto) e depois enrolei

Mariana: Ah, enrolaste a plasticina?

A: Sim, agora só falta os olhos e os paus”

(16 de janeiro de 2017)

Uma das posturas que adotei após ter realizado a avaliação em outubro, foi a de propor diferentes soluções para a utilização de diferentes materiais presentes na sala, com o objetivo das crianças diversificarem e terem um propósito com os mesmos.

No reconhecimento dos sucessos individuais das crianças, o encorajamento foi uma estratégia que utilizei para reconhecer os esforços das crianças e integrá-las no processo de avaliação; procurei descrever o comportamento/atitudes/ideias da criança.

No que se refere aos 3 últimos itens, as crianças continuaram a ser incentivadas a interagirem com os outros, vendo-os como parceiros da aprendizagem, bem como a serem encorajadas a resolver os problemas de forma autónoma. Quando damos as soluções às crianças estamos a tirar-lhes a competência de aprenderem a lidar com os desafios e encarar os problemas.

Importa, agora, analisar os dados recolhidos sobre a competência de escolha e de resolução de problemas recolhidos entre 16 a 20 de janeiro, através da tabela seguinte:

Tabela 2.

Competência de escolha e resolução de problemas em janeiro

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Frequência
Participação	Escolha	Limitada	“O L. veio ter comigo a dizer que queria ver um livro, mas não sabia qual queria, dei-lhe duas hipóteses. O L. escolheu um”	5
		Autêntica	“A J. estava a fazer uma pintura, e pedi-lhe que olhasse para as cores e escolhesse as que queria. A J. escolheu a cor-de-rosa, amarelo e azul por gostar das cores”	6
		Com propósitos	“S: Mariana, tenho de ir buscar os brilhantes para fazer a árvore” O J.M. e o L. estavam na mesa a ver um livro sobre o mar. Entre eles, iam comentando diversas imagens. Chegam a uma página em que existem imagens sobre a poluição. Posteriormente, dizem-me que querem fazer um projeto	6

			sobre o tema para alertarem as pessoas”	
Resolução de problemas	Autónoma	<p>“A S. queria utilizar as canetas para fazer um desenho, contudo já não havia mais copos com canetas. Olhou em volta e trouxe para a mesa a caixa dos lápis de cera”</p> <p>“O J.M. foi buscar o banco para pendurar o casaco no cabide”</p>	10	
	Pares	<p>“J.M: A. não consigo por aqui</p> <p>A: Eu ajudo-te, espera”</p>	8	
	Adulto	<p>“B: Mariana, apertas-me isto?”</p> <p>“A: Mariana, consegues abrir?”</p>	6	

Com a análise da tabela 2, verifica-se que as crianças escolhiam com propósitos, escolhiam para atingir um fim, como foi o caso do J.M e do L. A escolha limitada tem uma frequência de 5, enquanto a escolha autêntica tem uma frequência de 6. Pode-se concluir que as crianças começaram a escolher com propósitos, não esperando pelas alternativas dos adultos. As crianças propõem com o propósito de atingirem algo.

No que à resolução dos problemas diz respeito, analisando os dados obtidos, concluiu-se que as crianças são autónomas na resolução de problemas, pedindo ocasionalmente ajuda ao adulto. Contudo, apesar da frequência da resolução de problemas com apoio do adulto ser 6, reparei que as crianças só solicitavam o adulto, a maioria das vezes, quando os pares não conseguiam resolver o problema.

A figura 4 e a figura 5, que se apresenta de seguida, permitem compreender a evolução que existiu entre as interações que estabeleci com as crianças e o impacto dessas interações nas ações das mesmas:

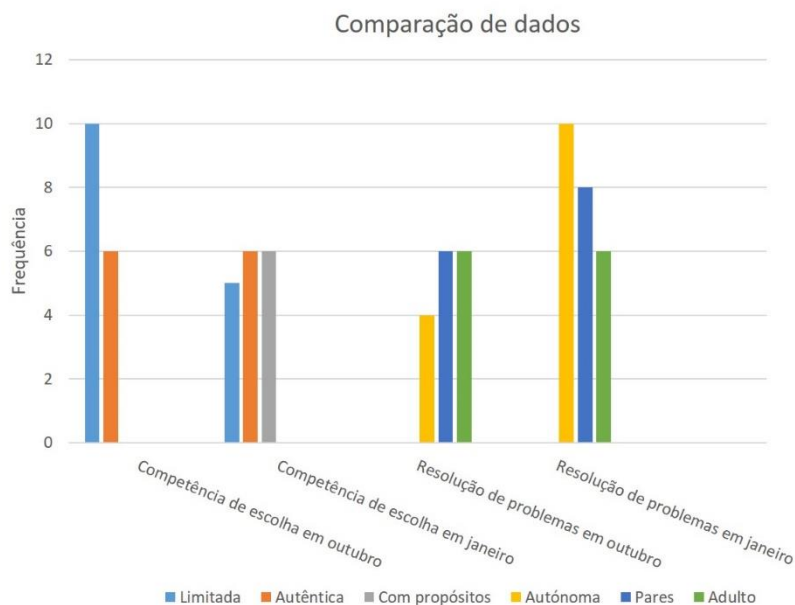


Figura 5. Comparação dos dados sobre a competência de escolha e a resolução de problemas

Com a análise da figura 4, constata-se que houve uma evolução na qualidade das interações adulto-criança. O segundo e sexto itens em outubro estavam cotados com o nível 3 e em janeiro com o nível 4. Efetivamente, a postura que adotei quando analisei a avaliação do PQA em outubro, permitiu adequar a minha prática, analisando os vários aspectos a melhorar em relação à interação. A atitude de ouvir as crianças, com todos os sentidos (Malaguzzi 1999), foi essencial para essa melhoria.

Quanto à figura 5, é possível observar que as crianças em outubro não escolhiam com propósito, ficando à espera das alternativas do adulto e, em janeiro, faziam as suas escolhas com o objetivo de atingir um fim.

Por fim, concluo que as interações estabelecidas com as crianças têm influência nas suas ações. Desta forma, e tal como afirma Folque (2014), é fundamental que o educador assuma a criança como um ser competente, ativo e crítico, capaz de escolher e resolver problemas de forma autónoma ou em cooperação com os pares

Definitivamente, quando escutamos as crianças (Malaguzzi, 1999) conseguimos compreender melhor as suas necessidades, interesses e capacidades, construindo uma intervenção educativa mais responsiva, que permite à criança a construção de uma atitude

mais reflexiva que lhe permita fazer escolhas e sentir-se confiante para resolver os problemas.

A competência da escolha e a resolução de problemas de forma autónoma proporcionam à criança o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e comunicativas. Efetivamente, quando procurei adotar uma postura mais de ouvinte consegui compreender e conhecer cada vez melhor as crianças, nas dimensões do tempo e do espaço. Comecei a compreender melhor as suas dificuldades, os seus interesses e motivações canalizando-os para que houvesse um progresso na aprendizagem e no desenvolvimento (Dewey 2002).

Cabe ao educador criar um contexto que permita às crianças exercerem a sua competência de escolha e serem autónomas na resolução de problemas, bem como facultar estratégias, alternativas e materiais que de outra forma as crianças não teriam contacto (Vala & Guedes, 2015).

O ser guia, o seguir as pistas das crianças é crucial para não se adotar uma postura intrusiva, mas ao mesmo tempo proporcionar-lhes oportunidades de aprendizagens significativas. Como afirma Dewey (2002), o papel do educador é direcionar o interesse da criança para algo com valor educativo, através do questionamento constante.

Destaco ainda, o papel fundamental da avaliação do educador. Tal como Fernandes (2008a), considero a avaliação ““um poderoso processo ao serviço da melhoria da qualidade pedagógica . . . , gerando ambientes propícios à inovação, ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à melhoria das aprendizagens dos alunos” (p.13), uma vez que me permitiu ter outra perspetiva sobre a minha prática. Apesar de se ter registado uma evolução só em dois parâmetros, sinto que, com a ajuda do PQA, consegui obter uma perspetiva diferente sobre as minhas interações, e (re)adequá-las com o objetivo de ter uma prática de qualidade. Concretizando, sinto que, as interações que estabeleci com as crianças foram cada vez mais ricas; por exemplo, ao nível do questionamento passei a fazer perguntas mais abertas que permitia às crianças elaborarem e organizarem o pensamento.

A acrescentar, não se pode considerar os resultados obtidos de forma isolada, uma vez que a criança está em constante aprendizagem e desenvolvimento. Saliento, ainda, o trabalho que é desenvolvido na sala de atividades, pela educadora cooperante, que permite

que as crianças tenham espaço para resolver os problemas de forma autónoma e de exercerem a sua competência de escolha.

4 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Como afirma Sarmento (2005) a identidade profissional “é um processo social e humano que se desenvolve na interação de cada um com o mundo e com o outro” (p. 72). Desta forma, considero que é completamente indissociável o desenvolvimento profissional da pessoa que exerce a função de educador. Por conseguinte, todas as experiências e vivências que me foram proporcionadas quer a nível da minha formação inicial, quer a nível da minha vida pessoal me ajudaram a construir a minha identidade profissional. Do mesmo modo, os valores pelos quais me rezo na minha vida pessoal são os mesmos que norteiam as minhas práticas pedagógicas. Assim, considero que a aprendizagem também provoca transformações a nível pessoal, ou seja, ao próprio profissional de educação, a pessoa que é, também sofre várias transformações, definindo assim uma experiência de identidade (Wenger, 1998).

Ao longo de toda a minha licenciatura, mestrado e experiências que me são proporcionadas na PPS tenho tentado encontrar-me enquanto profissional de educação. Deste modo, a construção da minha identidade profissional tem-se desenvolvido através de vários processos sociais e, na minha opinião, complexos, no qual sou confrontada com escolhas, decisões, reflexões e constrangimentos.

Refletir sempre foi uma palavra que imperou na minha prática profissional e, que penso, que um educador não deve descurar. É com a reflexão sistemática e cuidada que vamos construindo inúmeras aprendizagens. As reflexões que fui realizando ao longo dos dois estágios – nas valências de creche e de JI – permitiram-me responder a algumas inquietações e procurar soluções para os problemas que iam surgindo. Concomitantemente, com as reflexões fui-me apercebendo de aspetos que deveriam ser repensados e melhorados e do meu desempenho profissional:

“A E. caiu no jardim. Veio ter comigo a chorar:

- M: O que aconteceu?

- E. Cai ali (aponta)

- M: Já passou”

(8 de março de 2016)

É visível no meu discurso que intervim rapidamente sem deixar que a criança se explicasse. Não lhe dei oportunidade de se explicar. Depois deste episódio, pensei que se tivesse ocorrido comigo gostaria que o interlocutor estivesse disponível para mim e ouvisse apenas o porquê de me estar a sentir assim.

(Excerto da reflexão de 7 a 11 de março – estágio em creche)

O excerto acima descrito é exemplo de como a reflexão me ajudou a planear a minha prática, a procurar soluções para as minhas dúvidas, a questionar as minhas ações. Segundo Alarcão e Tavares (2003), a reflexão permite que o educador repense as suas atitudes, com o objetivo de tornar a sua prática mais adequada. Posto isto, quero assumir, ao longo de todo o meu desempenho profissional, uma atitude reflexiva e crítica, procurando sempre exercer uma prática de qualidade.

No contexto de creche foram inúmeros os conhecimentos que adquiri, mas, de facto, tenho de destacar dois: a importância da comunicação e a importância de envolver crianças tão pequenas na resolução dos conflitos.

Na valência de creche, realizei a minha prática com um grupo de crianças, com idades compreendidas entre os dois e os três anos de idade, em que a linguagem ainda estava a ser desenvolvida. Assim, a comunicação, pensava eu, seria mais difícil. Com este estágio compreendi que se promovermos tempos e espaços para que a criança possa escolher, seja autónoma, então a criança é capaz de manifestar as suas opiniões, interesses e opiniões, seja através de linguagem oral, gestos e/ou comportamentos. No meu percurso profissional eu pretendo proporcionar às crianças este espaço e tempo, sem apressar o processo.

A atitude calma, é uma característica que me define bastante, uma vez que considero que o educador deve ser o modelo comunicacional e interrelacional com quem as crianças aprendem a negociar e a relacionar-se com os outros. São estes momentos, que demonstram as formas respeitadoras de interação com os outros, que podem “ajudar a criança a aprender a negociar e resolver disputas” (Papalia & Feldman, 2001, p. 266). Deste modo e, devido à minha investigação em creche, envolver as crianças na resolução de conflitos é imperativo.

A relação afetiva *positiva* que estabeleço com as crianças será sempre uma prioridade, procurando adotar uma atitude responsiva e demonstrar total disponibilidade para responder aos seus interesses, necessidades e capacidades. A confiança que a criança

deposita no adulto é a base para o desenvolvimento da iniciativa, da autonomia e da empatia. As crianças precisam de sentir que podem confiar no adulto, sendo que a qualidade dos cuidados que lhes são prestados, bem como as interações positivas entre adulto-criança são essenciais para o seu desenvolvimento. Como refere Portugal (2012) “garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes atividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens” (p. 5).

Na PPS na valência de JI, este ano, comprovei ideais que defendia já há algum tempo. O primeiro refere-se à importância de educadores e crianças construírem uma comunidade de aprendizagem. Defendo que, o educador e as crianças, juntos conseguem ir mais além das suas capacidades, uma vez que, como referi no capítulo 3, “os processos psicológicos superiores exclusivos do ser humano só se podem adquirir mediante da interação com outro” (Leont’ev, 1981, citado por Weel, 2001, p. 150). Deste modo, o trabalho em conjunto para além da construção dos saberes “permite-lhes, ao mesmo tempo, viver em direto os valores e os problemas da vida em democracia, preparando [as crianças] para a sua integração numa comunidade mais alargada” (Serralha, 2015, p. 11). Assim sendo, defendo valores como a cooperação e a democracia. Pretendo que as crianças se sintam valorizadas, aceites e competentes, que se apoiem nos outros para aprenderem e desenvolverem-se. Pretendo que as crianças me vejam como alguém que as ouve, as incentiva e as encoraja nas suas iniciativas, ampliando as suas aprendizagens, não de forma diretiva, mas de forma cooperativa.

Para adotar a atitude mencionada em cima, saliento a pedagogia da escuta, defendida por Malaguzzi, que me fez olhar para a criança, em todos os sentidos, e ter a consciência do seu grande potencial, ou seja, observar a criança e escutá-la permitiu-me conhecê-la no tempo, no espaço e nos seus conhecimentos. Assim, quero ser uma profissional de educação que pratica a pedagogia da escuta e que baseia a sua prática nas capacidades, interesses e necessidades das crianças.

A transparência foi uma característica que adotei na minha intervenção pedagógica durante este ano letivo. Compreendi que as crianças são sensíveis e apercebem-se do bem-estar do adulto; são como uma “esponja” que absorvem as emoções, os sentimentos das pessoas que são significativas para elas. Assim sendo, compreendi que quando algo nos

afeta mais profundamente ou algo que altere a dinâmica da sala de atividades é importante partilhar com as crianças e, assim, mais uma vez estamos a dar à criança um modelo adequado de ação interpessoal; a situação descrita é exemplo do que foi referido: “Hoje tínhamos combinado fazer o teatro que andamos a preparar aos meninos da sala da T., mas a M. (auxiliar de ação educativa) sentiu-se mal no recreio e, portanto, a organização da instituição foi alterada. À tarde, quando nos sentámos no tapete expliquei às crianças que tínhamos de fazer o teatro mais tarde. O grupo perguntou logo porquê e eu respondi que a M. se tinha sentido mal, que tinha ido para o hospital e que a T. tinha de ficar com o grupo da M. As crianças compreenderam e planeámos a tarde, marcando o teatro para mais tarde” (18 de janeiro de 2017).

Levo para o meu futuro a convicção de que a avaliação constitui um momento determinante na nossa prática pedagógica. Ao nos avaliarmos e/ou nos avaliarem tomamos consciência de aspetos reveladores na nossa prática que de outra forma não seriam percecionados. Assim, o uso de instrumentos contribui para a qualidade de práticas pedagógicas. Do mesmo modo, tomamos consciência de que as nossas ações influenciam as ações das crianças e o ambiente da sala de atividades.

Por fim, e como afirmam Luís, Andrade e Santos (2015), “pensar em intervenção educativa ... implica vivê-la e considerá-la um caminho contínuo de reflexão-ação-transformação. Implica também um caminho de autovigilância em torno de quem somos e de quem queremos ser” (p. 2015). Assim, pretendo começar e recomeçar, errar, ultrapassar, alterar, procurar, encontrar e alcançar. Procurarei sempre a qualidade da minha prática educativa, para que as crianças encontrem na sala de atividades o gosto que é partilhar, aprender e ser.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o último estágio que realizei aprendi que a única coisa que uma criança não consegue fazer, é não aprender. Aprendi que as crianças aprendem tudo aquilo que lhes dermos. Aprendi, que somos nós enquanto educadores, que temos de lhes fornecer bons e sólidos valores, uma presença constante, palavras doces, paciência e ajuda para verem as coisas menos boas como excelentes oportunidades para fazer e ser melhor.

Se antes pensava que a maioria das propostas se podiam fazer com todas as crianças, nesta intervenção aprendi que nem todas as crianças têm de fazer tudo e ao mesmo tempo. Cada criança tem as suas características, motivações, interesses e necessidades próprias e, por isso, é necessário existir uma diversidade de respostas no processo educativo e não apenas se oferecer igualdade de oportunidades.

Nesta PPS comprovei que através de uma relação baseada no diálogo, e não na conversa apenas de um “emissor”, que o conhecimento e as relações se constroem. Concomitantemente, comprovei também que a organização de uma sala de atividades deve ser dinamizada por métodos de cooperação, de forma a contribuir para valores de respeito, autonomização e de solidariedade que a organização participada e democraticamente potencia.

Aprendi, durante a minha intervenção pedagógica, que o papel do educador vai muito mais além das atividades que se propõem. O papel que o educador desempenha passa por respeitar o interesse e as necessidades da criança, garantir o seu bem-estar físico e psicológico. É tão importante legitimarmos os sentimentos das crianças e ajudá-las a expressar as suas emoções perante os outros. Quando uma criança se sente ouvida, aceite e amada, a capacidade de aceitar os outros é muito maior, compreendendo a posição do outro.

Aprendi com a equipa educativa o que é o verdadeiro trabalho em equipa, em que existe efetivamente cooperação, dando valor ao trabalho de cada elemento. Nesta sala de atividades, constatei a importância de cada profissional se ver como participante com saberes, ideias, opiniões e experiências a partilhar, potencializando um clima de *bem-estar*, com base no diálogo na partilha e na cooperação.

Em suma, fazendo um balanço sobre toda a minha prática considero que foi das experiências mais significativas a que tive acesso, que me permitiu crescer como pessoa e profissional e observar e refletir a prática pedagógica numa perspectiva construtiva e diversificada. São inúmeros os ensinamentos e aprendizagens que levo comigo desta experiência tão positiva que me foi proporcionada e me tornou mais consciente do papel que um educador, enquanto profissional de educação, deverá desempenhar.

No fim desta etapa “o importante não é ganhar, é ser feliz” (L. 4 anos). Que venham mais experiências e mais desafios com crianças, feitos de tudo o que é simples, como um olhar, um sorriso e gestos de amizade. Que todas as experiências que vamos partilhar sejam a semente para que no futuro as crianças possam alcançar a alegria de chegar ao destino desejado. Que encontrem no espaço sala, o espaço para a felicidade, para o encontro com as pessoas, para sonhar.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2.^a ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria* (J. Oliveira - Formosinho & et.al, Trans.). Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Castro, J, P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da educação.
- Denzin, N, K., & Lincoln, Y, S. (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'água editores.
- Edwards, C. (1999). Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de reggio em ação. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (159-176). Porto Alegre: Artmed.

- Faria, A, L, G,.. (2007). Loris malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In Oliveira-Formosinho, J, Kishimoto, T & Pinazza, M. (Eds.), *Pedagogia(s) da infância – dialogando com passado contruindo o futuro* (pp 277-292). Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, D. (2008a). *Avaliação de desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos*. Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância. Porto: Edição Afrontamento, pp. 65-102.
- Filippini, T,. (1999). O papel do pedagogo. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp 123-128). Porto Alegre: Artmed.
- Folque, M.,A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5-12.
- Folque, M, A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp 145-158). Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância das concepções às práticas*. Lisboa: Editorial Novembro.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico em reggio emilia. In J. Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (4.^a ed.). – (pp. 109 - 140). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2014, setembro/dezembro). A qualidade do contexto na educação de infância perspectivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances*, 25 (3), 137-154.
- Malaguzzi, L. (1999). História, idéias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp 59-104). Porto Alegre: Artmed.
- Matias, G. & Vasconcelos, V. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. In T. Vasconcelos (org.), *Da Investigação às Práticas: estudos de natureza educacional* (pp. 17-42). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Máximo - Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Acção*. Porto: Porto Editora.
- McKernan, J. (1998). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a educação no pré-escolar*. Lisboa: Autor.
- Moita, M. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Lisboa: Edições tinta da China.

- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (4.^a ed.). – (pp. 141 - 160). Porto: Porto Editora.
- Novo, R. & Pires, C, M. (2009). A interação do adulto com a(s) criança(s). In J. Formosinho (org), *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*, (pp. 123–134).
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os Papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In J. Oliveira – Formosinho (org), *A escola vista pelas crianças* (pp. 55-74). Porto: Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Formosinho (org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* – (pp. 9-69). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da associação criança: a pedagogia-em-participação. In J. Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (4.^a ed.). – (pp. 25 - 60). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In Oliveira-Formosinho, J, Kishimoto, T & Pinazza, M. (Eds.), *Pedagogia(s) da infância – dialogando com passado contruindo o futuro* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, M. & Sarmiento, M. (1997). *As crianças: Contexto e identidades*. Braga: Universidade do Minho.

- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (org.), *Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 5 - 28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. & Luís, H. (2016). A atenção à experiência interna da criança e estilo do adulto – contributo das escalas de empenhamento para a melhoria das práticas pedagógicas em educação de infância. *Saber & Educar*, 66-65.
- Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: paz e Terra.
- Rogoff, B., Matusov, E, & White, C. (2000). Modelos de Ensino e Aprendizagem: A Participação em uma comunidade de Aprendizagem. In D. Olson, N. Torrance & colaboradores (Orgs), *Educação e Desenvolvimento Humano* (pp. 322-344). Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. *Noesis*, 71, 25-29.
- Sarmiento, T. (2015). Identidades Profissionais e Contextos de Trabalho na Educação de Infância (pp.69-86). In Ferreira, F. I & Anjos, C. I. (Org.). *Educação de Infância: Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Serralha, F. (2015). Comunidade de aprendizagens. *Escola Moderna*, 6 (3) , 10-12.
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – I. Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. Department for education and skills.

- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento
- Vala, A. & Guedes, M. (2015). A importância das interações na construção das aprendizagens. *Escola Moderna*, 6 (3) , 53-63.
- Vasconcelos, T. (2007). Educação de Infância: Problemáticas e Desafios. *Noesis*, 69, 50-55.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vygotsky, L, S. (1991). *A formação social da mente*. (4.^a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wells, G. *Indagação dialógica: hacia una teoria y una práctica socioculturais de la educación*. Barcelona: Paidós.

Outros documentos:

- Projeto Educativo da Instituição 2016-2017
- Projeto Curricular de Grupo 2016-2017