



A AÇÃO DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DO TRABALHO COOPERATIVO NAS CRIANÇAS

Ana Cruz

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

2017



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

A AÇÃO DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DO TRABALHO COOPERATIVO NAS CRIANÇAS

Ana Cruz

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. Manuela Rosa

2017

AGRADECIMENTOS

Antes de mais gostaria de agradecer a todas as crianças com que tive o privilégio de trabalhar pois sem eles nada disto teria sido possível. Um grande obrigado por todos os momentos de diversão mas também de aprendizagem, pois ensinaram-me bastante e ajudaram-me a dar o melhor de mim.

Seguidamente, um agradecimento à equipa educativa da sala que me acolheu, por todos os momentos de partilha, apoio, segurança e confiança.

De seguida, queria agradecer à Professora Manuela Rosa, por todo o apoio e acompanhamento ao longo da minha intervenção como posteriormente. Para além disso, apesar da quantidade de trabalho que tem, teve sempre a atenção e a preocupação de me auxiliar quando mais precisei.

Por último mas igualmente importante, queria agradecer aos amigos e familiares que me acompanharam neste processo.

À família por me terem educado e por me terem ensinado a conquistar os meus sonhos e a concretizar os meus objetivos e, que, mesmo com dificuldades tentaram dar-me sempre tudo o que podiam.

Um obrigado ao meu pai, que apesar de tudo, sempre se preocupou em saber se tinha as coisas feitas em dia.

Ao meu irmão, pelos momentos de diversão e palhaçada que me ajudou muitas das vezes a perder o mau humor. Pelos gelados oferecidos e pela partilha de ideias que me auxiliou muito durante a minha prática, pois apesar de ter estado longe, nesta minha fase, demonstrou-se sempre preocupado e com uma palavra de incentivo para me dar.

À minha mãe porque sem ela, hoje não seria a mulher que sou nem teria chegado até aqui. Foi a pessoa que esteve sempre lá, que sempre ouviu as minhas resmunguices, que ficou acordada noites e noites ao meu lado a ajudar-me, como também a levantar-me a cabeça todas as vezes que pensei em desistir, dizendo-me muitas das vezes: *“serás uma excelente educadora, porque és uma lutadora”*, mas acima de tudo, por me ter inculcado o valor que me fez tornar hoje na pessoa que sou: *“ Se tens que o fazer, então fá-lo bem feito”*.

Em relação aos amigos, quero agradecer a todos os que estiveram presentes e com uma palavra de apoio e incentivo para me dar. No entanto, quero deixar um especial agradecimento à Pipa que disponibilizou sempre o seu tempo para me ajudar contribuindo muito para a construção deste relatório, assim como para me motivar e me fazer acreditar que tudo é possível. Nunca terei forma de a agradecer por isto,

mas, sem dúvida que é uma amiga que levo para a vida e que a adoro milhões.

À Sara por todas as palavras de apoio que me deu durante este percurso, e por ter estado sempre presente, através dos lanchinhos que fazia da parte da tarde.

Ao Jorge, que apesar de ter entrado na minha vida recentemente, foi uma muito importante para mim durante este percurso. Foi ele que ouviu vezes sem conta a palavra eu quero desistir, que escutava os meus problemas, as minhas tristezas, que sentia a minha dor, mas que mesmo assim, com as suas palavras e com o seu apoio fez-me sempre ver a excelente educadora em que me tornei, a sorrir para a vida mesmo que ela naquele momentos não estive a sorrir para mim, a levantar a cabeça por mais cansada que ela estivesse. Todo o seu apoio foi crucial para esta fase final da minha formação. Não tenho como sequer agradecer, senão dizer-te que te Adoro Milhões meu macaquinho.

Por fim e não menos importante, há minha família Native Speakers, sim família, porque o gesto que tiveram para comigo, não demonstrou serem os meus alunos e eu a vossa professora mas sim sermos todos, uma família. Obrigada pelo vosso carinho e por me terem aturado vezes sem conta o meu mau humor matinal todos os dias de manha.

Sem eles TODOS, nada disto teria sido possível.

“Tudo que você precisa é de fé, confiança e um pouco de pó de fada!”

Peter Pan

RESUMO

O presente relatório, solicitado no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada, realizado no Mestrado em Educação Pré-Escolar no contexto de Jardim de Infância, que decorreu no período de 26 de setembro a 20 de janeiro, tem como objetivo registar de forma reflexiva a prática pedagógica realizada, tendo em conta as intenções delineadas e a concretização das mesmas.

Para além disso, pretende-se evidenciar a problemática que surgiu da própria prática, ilustrando qual a ação do educador na promoção do trabalho cooperativa nas crianças. Deste modo, foi utilizada a metodologia de investigação ação que tem como base uma abordagem qualitativa, recorrendo a técnicas como a observação participante, consulta documental, redação de notas de campo, o registo fotográfico e áudio. A análise dos dados foi realizada a partir dos resultados obtidos das notas de campo a partir das atividades propostas pelo adulto e das atividades iniciadas pelas crianças. Contudo, para a realização desta análise foi necessária uma revisão da literatura, de modo a compreender o trabalho cooperativo nas crianças desta faixa etária, bem como, a importância do papel do educador na promoção desse trabalho. Através da análise de dados foi possível observar comportamentos de ajuda e cooperação entre as crianças, como também a aquisição de competências sociais que anteriormente não era verificável no grupo.

Por fim, o presente relatório pretende fazer uma avaliação de todo o processo vivenciado ao longo dos dois módulos, Creche e Jardim de Infância para construção da identidade profissional, como também, referir quais as contribuições da problemática identificada para o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças.

Palavras-Chave: Prática Profissional Supervisionada; Educação de infância; Aprendizagem cooperativa; Trabalho cooperativo.

ABSTRACT

This report, requested in the Course Professional Practice Supervised held in Master in Preschool Education in the context of kindergarten, accomplished between 26th September until 20th of January with the objective, register reflectively teaching practice carried out taking into account the intentions outlined and the implementation thereof.

Furthermore, it aims to highlight the problems emerged from the own practice, illustrating the action of the educator in promoting cooperative work children. Thus it was used a methodology based on a qualitative approach, using techniques as participant, observation, document research, writing field notes, and photographic record and audio. Data analysis was carried out from the results obtained writing field notes built from the activities proposed by the adult and the activities initiated by the children. However, was necessary to review the literature in order to understand the cooperative work in the children of this age group, as well as the importance of the role of the educator in promoting this work. Through the analysis of data it was possible to observe behaviors of mutual aid and cooperation among children, as well as the acquisition of social skills that previously was not verifiable in the group.

Finally, this report intends to make an evaluation of all processes experienced during the two modules, childcare center and Kindergarten to build the professional identity, as well as to indicate which contributions of the problem identified for the development and learning of the group of children.

Keywords: Supervised Professional Practice; childhood education; Childhood education; Cooperative learning; Cooperative work.

Índice

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	3
1.1. Contexto Socioeducativo	3
1.2. Equipe Educativa.....	4
1.3. Caracterização das famílias.....	7
1.4. Caracterização do ambiente educativo	8
1.5. Grupo de crianças	10
CAPÍTULO 2 – IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DAS INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA	14
2.1. Intenções para a ação pedagógica.....	14
2.1.1. Intenções no trabalho com as crianças	14
2.1.2. Intenções no trabalho com as famílias	20
2.1.3. Intenções no trabalho com a equipa	21
2.2. Avaliação das intenções para ação educativa	23
CAPÍTULO 3. A AÇÃO DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DO TRABALHO COOPERATIVO NAS CRIANÇAS	27
3.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	27
3.2. Revisão da Literatura	29
3.2.1. Conceito de aprendizagem cooperativa.....	30
3.2.2. Importância do trabalho cooperativo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças	31
3.2.3. Ação do educador na promoção do trabalho cooperativo nas crianças	33
3.3. Roteiro metodológico e ético	34
3.4. Apresentação e discussão de dados.....	37
CAPÍTULO 4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA	44
CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	50

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI Associação de Profissionais de Educação de Infância

MEM Movimento Escola Moderna

PPS Prática Profissional Supervisionada

JI Jardim de Infância

PP Projeto Pedagógico de Sala

ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada (PPS) (Modulo II), decorrente do Mestrado em Educação Pré-escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa, no ano letivo 2016/2017, tem como objetivo caracterizar de forma reflexiva o contexto educativo onde decorreu a intervenção, bem como ilustrar o meu percurso enquanto educadora-estagiária durante a minha prática em Jardim de Infância (JI). Esta foi realizada numa instituição de ensino privado com a duração de 4 meses – outubro a janeiro.

Este relatório compreende o percurso de uma investigação em torno de uma problemática identificada – o trabalho cooperativo nas crianças numa sala de JI. A opção de refletir sobre esta problemática resultou de uma fragilidade observada por mim no grupo de crianças onde desenvolvi a minha prática. Essa fragilidade identificada por mim surgia maioritariamente nos momentos de trabalho em pequeno grupo, onde as crianças não conseguiam demonstrar comportamentos de entreatajuda e cooperação entre eles. Assim, esta investigação assenta na perspetiva da importância do papel do educador na promoção do *trabalho cooperativo* nas crianças, que foi desenvolvida segundo a metodologia da investigação-ação.

Partindo dos pressupostos referidos ao longo dos parágrafos anteriores, no que refere ao roteiro do trabalho, este encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo – Caracterização para ação pedagógica – baseia-se numa caracterização do contexto, equipa educativa, crianças e famílias, apresentando os aspetos mais significativos que influenciaram a minha ação.

No segundo capítulo – Intenções para ação pedagógica – apresentarei as intenções globais e particulares que delinearam a minha ação direcionadas para o trabalho com as crianças, famílias e equipa educativa, incluindo a organização do ambiente educativo (espaço, tempo, materiais e grupo). Ainda neste capítulo será apresentada a concretização das intenções identificadas, bem como ainda a avaliação aprofundada de uma criança, através da construção de um portefólio, onde se procura evidenciar o desenvolvimento e aprendizagem desta.

No terceiro capítulo – Apresentação da Problemática – explico e ilustro a investigação desenvolvida com as crianças, assim como a revisão da literatura correspondente. Ainda neste capítulo, será apresentado o quadro metodológico, bem como o roteiro ético, que procura ilustrar os princípios definidos ao longo da intervenção.

No quarto capítulo – Construção da Profissionalidade – proponho uma reflexão e avaliação acerca do meu percurso feito nos dois módulos da PPS, Creche e JI.

No quinto e último capítulo, correspondente às considerações finais, é apresentada uma reflexão sobre as principais considerações face à problemática identificada. Por fim, apresento as referências bibliográficas que suportaram a realização deste trabalho.

CAPÍTULO 1 – CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

No primeiro capítulo deste trabalho, apresenta-se uma caracterização reflexiva da instituição onde foi realizada a PPS, referente ao contexto de JI. Indo ao encontro da perspectiva de Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) construir e gerir o currículo exige, que o educador recolha diferentes tipos de informação, através de observações ou análise documental, referentes ao contexto social, às crianças e às famílias. Com o objetivo de recolher os dados necessários realizei conversas informais com a educadora e recorri à análise e consulta documental relacionada com a instituição e o grupo de crianças

1.1. Contexto Socioeducativo

a) Meio

A instituição onde se desenvolveu a minha ação educativa em JI situa-se no município de Lisboa. Esta é uma instituição de ensino privado que existe desde 2005 e abrange a valência de Creche (4 meses aos 3 anos) e de JI (3 aos 6 anos) e conta atualmente com 23 colaboradoras. Para além disso, encontra-se num local com vastas redes de transportes e de serviços, tais como, museus, espaços verdes, locais de lazer e comércio. No que concerne à valência de Jardim de Infância, existe a possibilidade de deslocação ao exterior, com a finalidade de conhecerem e explorarem ativamente o mundo e o espaço que os rodeia, pois segundo a Brochura (2013) “uma escola de mãos dadas com o meio envolvente é uma escola maior e melhor!” (p.28).

b) Instituição e estabelecimento

Segundo o Regulamento Interno (2013) e a Brochura do Site (2013), de acordo com a valência de Jardim de Infância existem três salas, a sala dos 3 anos, a sala dos 4 anos e por fim a sala dos 5/6 anos. Ambas as salas têm um rácio inferior às capacidades legalmente permitidas, isto porque, em conversa informal com a diretora e de acordo com a consulta documental, as crianças nestas idades precisam de uma atenção mais individualizada, e só assim é possível dar a cada criança a atenção que acha que esta necessita.

Como referido no documento consultado, Brochura do Site (2013) a instituição pretende ser “uma extensão vital da família, partilhando o carinho e o interesse pela criança e ajudando a construir a base da sua felicidade e sucesso” e “ser os parceiros dos pais que partilham os nossos objetivos, que são exigentes relativamente à educação dos filhos e que desejam participar no seu processo de aprendizagem” (p.5).

Para além disto, apresenta como missão oferecer “cuidados e educação de infância de elevada qualidade, dando prioridade ao crescimento, ao desenvolvimento equilibrado e global e à felicidade das crianças que lhes são confiadas”. (Brochura, 2013, p.5).

Em relação ao modelo pedagógico, a instituição não segue um modelo específico, deixando ao critério de cada educadora. No entanto, relativamente à filosofia que sustenta toda a prática educativa da instituição, esta tem por base o trabalho e as pesquisas de reconhecidos teóricos de Desenvolvimento Infantil e da Educação de Infância, nomeadamente, Jean Piaget, Erik Erikson, Lev Vygotsky e Howard Gardner (teoria das inteligências múltiplas), para posicionar todas as crianças no trajeto de aprendizagem para a vida.

1.2. Equipa Educativa

Como supramencionado, a equipa educativa da instituição é composta por 23 colaboradoras. Cada uma das salas tem a sua própria equipa, formada por uma educadora de infância e por uma auxiliar de educação:

“ambas com a formação adequada às funções que exercem, de forma a que, em conjunto, ajudem as crianças a crescer ao seu próprio ritmo; fomentem a sua autoestima; reforcem a sua auto-confiança; protejam a sua saúde e bem-estar; estimulem o seu crescimento cognitivo; proporcionem experiências de aprendizagem, que vão ao encontro dos seus interesses, e que as preparem para viver a aventura que os anos que se seguem têm para lhes oferecer”. (Brochura do site, 2013, p.5)

Foi possível verificar a existência de um bom ambiente educativo, que advém da boa relação existente entre toda a equipa educativa.

Com o objetivo de melhor conhecer o funcionamento da instituição, através de conversas informais com a educadora, tomei conhecimento da existência de reuniões mensais entre todas as educadoras da instituição, inclusive com a diretora. Corroborando a perspetiva de Lino (2013) “o trabalho em equipa desenvolve-se em momentos formais e não formais de reflexão conjunta com vista à partilha de ideias, de informação e de experiências e tomadas de decisões sobre o processo de ensino e aprendizagem”. Deste modo, nestas reuniões são propostos vários temas e/ou assuntos que devem ser debatidos entre as educadoras e que suscitem uma partilha de opiniões, nomeadamente a resolução de situações, com vista a um desempenho

ponderado, adequado e a cada momento melhorado. Para além disso, estas partilham as autoavaliações que fazem do seu grupo, como por exemplo, como foi feito o período de adaptação das crianças de cada valência. Como sugerem Post e Hohmann (2011), é importante que os educadores discutam e cheguem a acordo sobre os temas subjacentes a um bom trabalho em conjunto, pois ao discutir estes temas, a equipa de educadores estabelece as bases para um ambiente infantil acolhedor.” (p.314).

Outro aspeto importante de referir é o trabalho entre toda a equipa educativa, em que constatei que o intercâmbio com as restantes salas não é imposto pela instituição. Foi possível observar alguns momentos de partilha entre salas, que surgiram sobretudo com o intuito de envolver as crianças num maior processo de socialização:

“Durante a manhã de hoje, recebemos na nossa sala as crianças de uma sala de creche para nos apresentarem o teatro da história “Era uma vez um cão”. Assim, resolvemos cantar a canção dos bons dias todos juntos, assistir ao teatro e por fim, as crianças fizeram um bolo para podermos tomar o snack juntos. Para além disto, a sala dos preppers deixou-nos um desafio da história.” (cf. Anexo - Nota de campo, dia 10 de Novembro, 2016, sala de atividades, p.108)

“As 11 horas todas as crianças reuniram-se na Tutor Land para assistir a uma apresentação da sala dos 2 anos com a sala dos 5 anos que nos apresentaram a canção da “caixinha de lápis”. Todas as crianças da instituição levaram um lápis de uma cor, e todos juntos agruparam-se por cores para pintar uma folha, à medida que se cantava a canção” (cf. Anexo - Nota de campo, dia 10 de Novembro, 2016, sala polivalente, p.108).

Para além disto, existe uma sala polivalente onde são desenvolvidos projetos comuns, como o *Sharing* – momento de partilha dinamizados pela própria equipa ou por sala, como é um espaço onde acontecem encontros e reuniões entre várias salas para partilha de histórias, dramatizações ou comunicações de um trabalho realizado e sempre que seja necessário mais espaço do que o existente em qualquer uma das salas.

Ao longo da intervenção, foi possível observar um espírito coletivo, não só na partilha de ideias, como também de envolvimento de projetos que decorreram pelas exposições expostas nos corredores. Esta partilha, quer através das visitas às salas, quer da troca de trabalhos e saberes pela equipa educativa, fez com que as crianças e

a restante comunidade escolar acompanhassem os trabalhos que estavam a ser desenvolvidos. Segundo Lino (2013), o trabalho cooperativo constante entre educadores favorece a aprendizagem sustentada, onde os educadores mais experientes e competentes apoiam os menos experientes. Assim, ao participar na zona de desenvolvimento potencial, os educadores aprendem no âmbito do interpsicológico o que necessitam para agir de forma autónoma, o que promove o seu desenvolvimento profissional. Para ilustrar este trabalho cooperativo, seguem os seguintes exemplos:

“De seguida, eu e a educadora realizamos o Sharing de hoje – fizemos o teatro da história “A Lagartinha muito Comilona” (cf. Anexo - Nota de campo, dia 21 de Outubro, 2016, sala polivalente, p.91-92).

“Quando regressamos à nossa sala, as crianças de uma das salas do berçário vieram falar-nos sobre as abelhas, uma vez que estávamos a elaborar um projeto acerca deste tema. A educadora partilhou uma história com o grupo e mostrou-lhes um verdadeiro zangão que ela tinha apanhado” (cf. Anexo - Nota de campo, dia 14 de Outubro, 2016, sala de atividades, p.87-88).

De seguida, importa caracterizar a equipa educativa da sala onde o estágio decorreu, sendo esta composta por dois adultos: uma Educadora de Infância e uma Auxiliar da Ação Educativa. No que diz respeito à relação estabelecida entre esta equipa, consegui perceber que esta centra-se, essencialmente, no respeito pelo trabalho de cada uma e na comunicação constante. É ainda de referir que apesar de a educadora não planificar juntamente com a auxiliar de ação educativa, esta informa-a sempre com antecedência acerca das atividades que vão ser desenvolvidas, ouvindo, muitas vezes, as suas sugestões, uma vez que esta considera que a auxiliar deve ter uma voz ativa no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Segundo o Projeto Pedagógico (PP) (2016/2017) quando a relação entre os elementos da equipa educativa se baseia nos princípios definidos, gera-se um ambiente positivo, que permite a transmissão desses valores, tendo em conta que as crianças têm estes adultos como modelos.

Em relação ao percurso profissional da educadora, esta exerce a profissão há 7 anos, sendo que 6 anos são nesta instituição. Tem atualizado a sua formação através da frequência de diversas ações de formação

1.3. Caracterização das famílias

Em conformidade com a caracterização socioeducativa (cf. Anexo, p.191) elaborada aquando do período de observação, constatei que o grupo de crianças está inserido num contexto de classe alta, sendo os casos de classe média reduzidos. No que diz respeito às idades das famílias, posso referir que em média os pais apresentam idades compreendidas entre 37-50 anos. Em relação ao nível de escolaridade das famílias das crianças, não consegui obter dados específicos. Ainda assim, pela análise da situação profissional é possível inferir que apresentam um grau de escolaridade superior. Indo ao encontro da perspetiva de Ferreira (2004), o estatuto social das famílias constrói modos de vida, sistemas de valores e formas de sentir, pensar e agir diferentes que serão mobilizados pelas crianças, nas suas relações e interações com os adultos/crianças. Destaco ainda que, relativamente às estruturas familiares das crianças, todas eram famílias nucleares.

Relativamente à participação das famílias, a maioria colabora nas atividades que estão a decorrer em sala. Durante o período de intervenção foi possível ter a participação destas em trabalhos pedidos por mim e pela educadora, uma vez que tínhamos como finalidade assegurar a cooperação permanente da família e da comunidade, assim como proporcionar às crianças um ambiente educativo familiar. Para além desta participação, a educadora de quinze em quinze dias tem programado no seu Planeamento Semanal um dia estipulado para a área curricular de Animação Cultural onde também esta é dinamizada pelas famílias:

“Durante a manhã de hoje, recebemos a visita da avó Mimi (dia da animação cultural), que nos veio falar sobre as abelhas – um dos projetos que está a decorrer na sala. A avó trouxe-nos também cera e o mel feitos pelas abelhas para podermos provar todos” (Nota de campo, dia 13 de Outubro, 2016, sala de atividades, p.87).

Através da análise do PP (2016/2017) e de conversas informais com a educadora, percebi que a própria instituição tem como objetivo criar um tipo de relacionamento transparente com os pais, isto porque, esta proximidade tem efeitos muito positivos nas crianças, fazendo-as sentir felizes e seguras na escola. Deste modo são criados frequentemente oportunidades e desafios para o envolvimento dos pais e das famílias, através de ferramentas criadas pela própria instituição a partir das quais se desenvolvem diferentes áreas. Uma das ferramentas é o Projeto das Sextas-feiras Fantásticas/Solidárias onde são promovidas situações lúdicas entre as crianças, as famílias e a escola. No domínio da linguagem é desenvolvido com os pais o Projeto

dos “Grandes Livros, Grandes Leitores” e a Construção do Diário de Grupo onde estabelece a comunicação entre o que é feito na sala e a família.

Para além deste envolvimento, através da informação consultada do PP (2016/2017), um dos outros objetivos da educadora consiste em conseguir a presença das famílias no atendimento individual, obter a presença das mesmas nas reuniões de pais, para uma partilha formal de conquista, esforços e curiosidades que, de acordo com Rinaldi (1994) (citador por Lino, D, 2013), constituem um importante meio para o desenvolvimento da equipa e, conseqüentemente para o desenvolvimento profissional de cada educador (p.135). Por último, de modo a dar a conhecer o trabalho desenvolvido em sala e das rotinas diárias dos seus educandos, a instituição criou um “Link” por sala.

1.4. Caracterização do ambiente educativo

No presente subcapítulo procuro caracterizar o ambiente educativo consoante os princípios educativos definidos pela orientadora, tendo em conta a organização do espaço, do tempo, dos materiais e do grupo.

No que diz respeito à organização do espaço e dos materiais, foi possível observar que estes promovem diversas capacidades de aprendizagem e encontram-se ao alcance das crianças, para que estas possam, desenvolver brincadeiras diversificadas, uma vez que a educadora favorece a participação e a escolha livre das mesmas. De igual modo, e indo ao encontro do referido no PP (2016/2017), eram incutidas regras de organização que promovem a autonomia, “visto que as crianças tinham liberdade de escolher e manipular os objetos, arrumando-os posteriormente” (p.13).

Além disso, para que as atividades acontecessem num ambiente calmo e organizado, a sala encontra-se organizada por dez Áreas de Aprendizagem específicos e bem definidos de forma a encorajar diferentes tipos de aprendizagens, organizados de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais existentes neles, bem como a locomoção entre essas áreas, que permitem à criança um desenvolvimento global e que apoiam o desenvolvimento das oito inteligências da teoria de Howard Gardner, o que vai ao encontro da filosofia da instituição (PP, 2016/2017, p.13).

A educadora cooperante utiliza as paredes da sala como expositores permanentes das produções das crianças, onde estas podem encontrar os seus desenhos, pinturas e projetos que realizam.

Tendo em conta as necessidades e competências das crianças, a educadora altera o ambiente de acordo com o desenvolvimento do grupo, como por exemplo, na

seleção de materiais, em relação à sua diversidade, flexibilidade e variedade, adequados ao desenvolvimento. Apesar de as crianças não terem participado na organização do espaço da sala, a educadora procura sempre ouvi-las e privilegiar as suas opiniões, uma vez que, a maior parte das aprendizagens surgem nos momentos de aprendizagem ativa nas áreas, através das interações entre eles, e do trabalho em equipa:

“A educadora quis realizar uma alteração do espaço da sala, mudando algumas áreas do sítio. Assim a educadora reuniu as crianças e em conversa com as mesmas perguntou se estas queriam mudar a área do faz de conta no qual as crianças responderam que queriam construir um castelo. Posto isto, a educadora registou todas as sugestões das crianças, desde ao que queriam construir a que materiais iríamos utilizar e quem poderia trazer o quê” (cf. Anexo – Nota de campo dia 16 de Janeiro, 2017, sala de atividades, p.180)

Desta forma, a organização da sala favorece a aprendizagem pela ação, ou seja, “permitir ao grupo manipular e explorar objetos, resolver problemas e desenvolver relações interpessoais” (PP, 2016/2017, p.12).

Relativamente à rotina da sala de aula, a educadora pretende criar uma rotina diária consistente que proporcione possibilidades de escolha e de participação ativa, uma vez que concede à criança uma importante noção de previsibilidade, “incentivando-a a participar tranquila e seguramente nos diferentes momentos do seu dia-a-dia” (PP, 2016/2017, p.9). De igual modo, a educadora considera que a rotina é essencial para que as crianças se tornem mais confiantes e autónomas, uma vez que lhes é inculcada uma sequência de acontecimentos que as ajudam a organizarem-se consoante os mesmos. Ainda assim, importa referir que apesar de existir uma sequência, esta é alterada consoante as necessidades e interesses do grupo, numa perspetiva de respeito pelas características de cada criança “porque o tempo é de cada criança [e estas] precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem” (Silva et al., 2016, p.27).

No que concerne à organização do grupo, a educadora cooperante realiza atividades em pequeno e em grande grupo, consoante o nível de dificuldade que apresentam. Na maior parte do tempo, a educadora utiliza os momentos em grande grupo para a explicação das atividades, para momentos de partilha de saber e valores e de resolução de problemas, tendo como objetivo que as crianças aprendam a viver em grupo, através dos diálogos que estabelecem, a aprender a ouvirem-se uns aos

outros e que sejam eles próprios a perceber os seus comportamentos em conjunto. O instrumento utilizado na sala para essa partilha de opiniões é o Diário de Grupo.

O grupo de crianças é homogéneo em relação às idades apesar de ser defendido que a “existência de grupos de crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Silva et al., 2016, p.24). No entanto, a própria instituição decidiu criar três salas de jardim-de-infância porque as crianças dos 3 aos 6 anos apresentam ritmos diferentes de desenvolvimento e aprendizagem.

1.5. Grupo de crianças

Em conformidade com o referido PP (2016/2017), o grupo é constituído por dezasseis crianças – oito raparigas e oito rapazes – com idades compreendidas entre os três anos e meio de idade e os quatro. Todas as crianças do grupo já frequentavam a escola, treze transitaram da sala dos 3 anos com a mesma educadora, duas crianças vieram da sala dos 4 anos integrando este ano neste grupo, mais uma que veio da sala dos 2 anos diretamente para esta, sem passar pela sala dos 3 anos (cf. Anexo, p.190). A maioria das crianças da sala é de nacionalidade portuguesa à exceção de uma que é de nacionalidade francesa. Para a educadora, o facto de acompanhar a maior parte das crianças nos anos anteriores, permite-lhe ter um conhecimento mais aprofundado de cada criança. Este acompanhamento também se revela benéfico para as crianças, uma vez que acabam por consolidar melhor as rotinas e o método de trabalho dentro da sala de atividades.

No geral, são crianças muito interessadas e curiosas apresentam um espírito de interajuda e crítico e exploram todas as áreas de aprendizagem: “*Sabes Ana, este desafio é um pouco difícil mas eu estou a gostar muito e vou conseguir – D* (cf. Anexo – Nota de campo, dia 10 de outubro, 2016, p.84). No entanto, a área da Linguagem e da Matemática são muito apelativas para o grupo, bem como a Área do Faz-de-conta e dos Blocos. Para além disso, adoram desenhar e pintar sendo uma das suas atividades preferidas o que, segundo Cole e Cole (2004), é de extrema importância as crianças desenharem pois é através destes que as crianças representam aquilo que elas sabem sobre os objetos e o mundo que as rodeia. Gostam de contar novidades e mostrar brinquedos e outros objetos que lhes são familiares, assim como debater assuntos variados:

“O A. é uma das crianças que gosta de trazer várias coisas para mostrar e explorar com os colegas, pois já a semana passada trouxe ouriços para os colegas mexerem, colocando-os na área da natureza

para que todos pudessem explorar” (cf. Anexo - Nota de Campo, dia 3 de Outubro, 2016, sala de atividades, p.79).

De acordo com a análise do PP (2016/2017) relativamente às características de desenvolvimento, o grupo de crianças apresenta um desenvolvimento adequado à idade. Na perspectiva de Cole e Cole (2004), as crianças de 4 anos já se movem pelo mundo com mais confiança, conseguem dirigir um triciclo, vestirem-se e comerem sozinhas e apresentam diferentes aspetos no pensar, sentir e agir. Todas estas capacidades foram observadas por mim no grupo de crianças.

A nível motor demonstram já ter adquirido algumas competências esperadas para a faixa etária, apresentando uma boa coordenação motora. Nestas idades “as crianças tornam-se mais fortes e mais ágeis e seu equilíbrio melhora. Elas correm mais depressa, atiram bolas mais longe e têm maior probabilidade de pegá-las, e pulam mais longe e mais alto do que faziam quando eram menores” (Cole & Cole, 2004, p.493).

A partir da análise do PP (2016/2017) e através da observação direta, concluí também que o grupo é bastante sociável, uma vez que os novos membros foram bem integrados no grupo, comunicativo, bem-disposto e autónomo nos vários momentos da rotina. Exemplificando:

“Na hora da refeição foi possível observar que o grupo é bastante autónomo, uma vez que são as próprias crianças que se servem das travessas sozinhas a quantidade que querem tanto a sopa como o condimento. No final todas as crianças levantam a sua loiça” (cf. Anexo - Nota de campo, dia 3 de Outubro, 2016, refeitório, p.79).

Ainda assim, existem aspetos significativos no que diz respeito à linguagem, à capacidade de concentração e de um modo geral no que concerne às questões democráticas e sociais como o respeito pelo outro, e o esperar pela sua vez como também a nível da cooperação e ajuda entre as crianças. Deste modo, duas crianças apresentam dificuldades em relação à linguagem, estando as duas a serem acompanhadas pela terapeuta da fala. Apesar disto, a educadora tem a preocupação de realizar atividades que promovam a linguagem no grupo, especialmente com estas duas crianças. Indo ao encontro da perspectiva de Brazelton e Sparrow (2003), a linguagem é a área cognitiva que dá mais poder às crianças nesta idade, uma vez que já são capazes de formular e verbalizar as suas ideias mais complexas. No seguimento desta ideia, Silva et al. (2016) referem que o educador deve escutar e valorizar o contributo de cada criança de modo a dar espaço a que cada uma fale, incentivando o diálogo e o desejo de comunicar.

Em relação à capacidade de concentração, constatei que a maioria das crianças já consegue estar concentrada por algum período de tempo em atividades orientadas. No entanto, nos momentos de reunião, apresentam alguma dificuldade em concentrarem-se principalmente quando existem situações de interrupções. Apesar de ser um aspeto notório em todo o grupo, esta dificuldade é mais notória em duas crianças do grupo, onde uma delas está a ser acompanhada pela psicóloga educacional da instituição.

Como sugerido por Cole e Cole (2004), quando as crianças começam a passar mais tempo entre os pares, estas precisam de aprender a equilibrar as maneiras como competem umas com as outras e a necessidade de cooperar, o que não é uma tarefa fácil. Perante esta situação, constatei que o grupo apresenta algumas dificuldades no trabalho a pares, mesmo que seja para alcançarem o mesmo objetivo:

“Opá deixa-me jogar, sai”; “Mas é para jogarmos todos”; “Mas tu não sabes, essa peça não é ai estás a ver” (cf. Anexo – Nota de campo, dia 14 de outubro, 2016, p.87-88).

Para além disto, como nos reportam Brazelton e Sparrow (2003) as crianças nestas idades têm consciência de que as suas opiniões e decisões são de facto importantes o que muitas das vezes faz com que estas sintam um desejo de dominar o mundo ao seu redor. Assim, nos momentos em grande grupo, as crianças apesar de se demonstrarem participativas, acabavam, mesmo colocando o dedo no ar, por falar todas ao mesmo tempo, querendo partilhar as suas opiniões sem escutarem as dos colegas.

“Foi possível constatar que estas têm dificuldade em esperar pela sua vez, pois apesar de colocarem o dedo no ar, estas falavam umas por cima das outras, não esperando que a educadora desse a permissão para falar, acabando por não respeitar o colega que estava a falar e não aceitando a sua contribuição para o projeto” (cf. Anexo – Nota de campo, dia 4 de outubro, 2016, p.80-81)

Concluindo, as crianças do grupo são muito curiosas, mostram preferência por atividades plásticas, de desenvolvimento motor e da área do faz de conta e que apesar de ainda lhes ser difícil gerir as emoções, já conseguem muitas das vezes gerir situações de conflito através da conversação, necessitando poucas vezes de recorrer aos adultos da sala. No seguimento desta ideia Brazelton e Sparrow (2003) referem que as crianças nestas idades apresentam um despertar de uma consciência, o que

demonstra uma percepção de uma capacidade para decidir o que está certo ou errado, transportando consigo um aumento de responsabilidade. No entanto, quando existia alguma situação à qual não conseguiam resolver era colocada pelas próprias crianças no Diário de Grupo, onde se realiza “o balanço sociomoral da vida semanal do grupo, o que permite, pelo debate que proporciona, uma clarificação funcional de valores” (Niza, 2013, p.153) para que mais tarde sejam analisadas e discutidas por todo o grupo numa Reunião de Concelho.

Para concluir este capítulo, a partir da caracterização feita foi necessário refletir acerca das minhas intencionalidades educativas enquanto futura profissional de educação. A partir da metodologia de trabalho da instituição e da equipa educativa sala, e a partir das fragilidades e interesses do presente grupo de crianças desse contexto, irei apresentar no capítulo seguinte as intenções por mim estabelecidas que nortearam a minha ação pedagógica.

CAPÍTULO 2 – IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DAS INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

Neste segundo capítulo, e no seguimento do capítulo anterior, a partir da caracterização apresentada, foi importante definir e refletir acerca das minhas intenções para a ação pedagógica, visto que, de acordo com Folque (2014) a aprendizagem das crianças não é só estruturada pelas interações com os pares, mas também pela importância dos contextos (espaço, materiais, tempo e atividades) que a escola proporciona para que esta se realize. Neste seguimento, Silva et al. (2016) consideram que a ação profissional do educador caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação (p.5). Deste modo, primeiramente, será apresentado um conjunto de intenções mais gerais e posteriormente, um conjunto de intenções específicas para os diferentes atores da comunidade educativa: crianças, famílias e equipa.

2.1. Intenções para a ação pedagógica

Neste ponto do segundo capítulo, pretendo clarificar e descrever as intenções e os princípios pedagógicos estabelecidos pela educadora cooperante perante as crianças, as famílias e a equipa. Neste seguimento, defini um conjunto de intenções que partiram de uma análise conjunta com a educadora cooperante. Esta análise permitiu a priorização daquelas que iam ao encontro das características particulares do grupo de crianças, assim como das intenções delineadas pela educadora cooperante.

No que diz respeito às intenções globais, apresentarei a primeira, relacionada com os atores da comunidade educativa: estabelecer relações de confiança e proximidade com as crianças, famílias e equipa educativa. De seguida apresento a operacionalização desta intenção geral nos seus diversos aspetos.

2.1.1. Intenções no trabalho com as crianças

No que diz respeito aos seus princípios orientadores de ação pedagógica, a partir da análise do PP (2016/2017), percebi que a educadora tem como finalidade a participação democrática e a organização cooperada, procurando promover o desenvolvimento sociomoral das crianças, de forma a participarem ativamente juntas com os pares e adultos na gestão do currículo. Importa referir que estes princípios orientadores definidos advêm do modelo educativo do Movimento da Escola Moderna

(MEM), com o qual a educadora cooperante se identifica e que é totalmente compatível e conciliável com o currículo preconizado pela instituição.

Tal como refere Folque (2014) o MEM tem três grandes finalidades formativas: a iniciação a práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; e por último, a reconstrução cooperada da cultura. A partir da análise do PP (2016/2017) a educadora, de forma a tornar realidade estes princípios pedagógicos fomentados e valorizados pelo modelo utiliza, na sua rotina diária, os instrumentos de pilotagem e gestão cooperada e participada do grupo, “a fim de apoiar a responsabilidade pela aprendizagem e a vida do grupo, partilhada pelo educador e as crianças” (Folque, 2014, p.55).

No trabalho com as crianças, inicialmente, partindo dos princípios da educadora defini um conjunto de duas intenções globais. A primeira assentou em desenvolver competências sociais e comunicativas, de forma a desenvolver o autocontrolo. Assim, estabeleci uma relação que ajudasse as crianças a controlar os seus comportamentos, como também, uma relação onde estas fossem capazes de partilhar ideias, desejos e sentimentos com os outros numa perspetiva de cooperação (Portugal, 2012, p. 6). Por fim, pretendi contribuir para a construção de um ambiente educativo baseado na segurança, confiança e autoestima. Neste sentido, corroborando a perspetiva de Formosinho e McKinlay (2011), considero que, “as crianças têm o direito de crescer em espaço onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituem um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar” (p.12), aberto às vivências e interesses das mesmas.

No seguimento desta ideia, de acordo com Portugal (2012), a organização do espaço deve facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas, o que vai ao encontro das minhas intenções específicas no trabalho com o grupo de crianças. Deste modo, considero que o ambiente educativo deve ser estimulante e facilitador da coconstrução destas aprendizagens, sendo adaptável ao desenvolvimento das crianças e das atividades, consoante os interesses e necessidades do grupo, uma vez que, a “aprendizagem das crianças ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 1997, p.19).

De acordo com os princípios da educadora, a criança é o motor de todas as aprendizagens e autora do seu processo educativo, tendo esta, um papel ativo. Neste sentido, a sua prioridade é a de proporcionar uma aprendizagem globalizante e significativa, apoiando as crianças nas suas vivências, experiências, interesses e

descobertas para construir o seu conhecimento (PP, 2016/2017, P.8). Por esse mesmo motivo, após a apresentação das intenções globais no trabalho com as crianças, importa referir qual foi o princípio educativo por onde regeu a minha ação, sendo este a aprendizagem ativa e significativa que vai ao encontro da abordagem High/Scope, em que “as crianças constroem uma compreensão própria do mundo através do envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias” (Powell citada por Post e Hohmann, 2011).

De acordo com a perspectiva de Lino (2013), esta aprendizagem está presente também no Modelo Pedagógico de Reggio Emilia, pois “tal como Piaget, em Reggio acredita-se que a criança tem um papel ativo na construção do conhecimento do mundo.” (p.115). Neste sentido, “a aprendizagem ativa é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 1997, p.22). Deste modo, a aprendizagem é uma construção, onde o desenvolvimento é interativo e a inteligência constrói-se na interação com o meio. “Através da aprendizagem ativa e significativa – viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 1997, p.5).

Concluindo, a aprendizagem ativa e significativa baseia-se numa metodologia de aprendizagem pela descoberta, da resolução de problemas e de investigação, que permite às crianças construírem as suas aprendizagens, dando significado às suas experiências. De modo a facilitar a concretização desta intenção, desenvolvi o projeto “*Porque é que meninos não podem ter bebés?*”, que partiu das fragilidades e interesses do presente grupo de crianças desse contexto, sendo desenvolvido com base nos princípios da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP).

No que concerne ao desenvolvimento pessoal e social, a orientadora cooperante procura fomentar a cooperação e desenvolver a autonomia, a autoconfiança, o pensamento crítico e reflexivo da criança e por último o sentido de pertença no grupo, proporcionando o diálogo entre este de forma a construírem a sua identidade pessoal e social, pensando e agindo individualmente e em conjunto, pois “acredita-se que todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, onde a criança tem um papel ativo na sua socialização coconstruída com o grupo de pares e com os adultos” (Lino, 2013, p.118).

Neste seguimento, para além da aprendizagem ativa e significativa defini ainda um conjunto de intenções mais particulares que partiram de uma análise conjunta com a educadora cooperante que norteiam a minha ação, sendo elas:

○ Respeitar o ritmo e os interesses de cada criança ao longo dos vários momentos da rotina, “independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades” (Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), s.d, s.p). Desta forma, de acordo com o mesmo documento pretendi responder com qualidade aos interesses e às necessidades do grupo, de modo a garantir que estes estivessem acima de interesses pessoais e institucionais, uma vez que, “à medida que os adultos se tornam capazes de prever as necessidades das crianças, [esta] conhece estabilidade emocional, aprende um sentido de segurança e confiança relacionado com o sentimento de que as pessoas e o mundo são previsíveis e oferecem experiências interessantes” (Portugal, 2012, p.9).

○ Promover a autonomia como outra das minhas grandes intenções, também com o intuito de dar seguimento às definidas pela educadora cooperante. A meu ver o desenvolvimento da autonomia permite ajudar as crianças a desenvolver uma personalidade, a reconhecer a sua própria imagem, assim como a capacidade de resolver conflitos ao longo da vida. Deste modo, é necessário que as crianças ganhem independência para realizar ações do dia-a-dia, que segundo Silva, et al. (2016) significa ser progressivamente capaz de cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição. A construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o educador e as crianças, que têm possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, tanto na escola como no seu dia-a-dia. No entanto, inicialmente, esta intenção tinha sentido mas à medida que fui conhecendo o grupo constatei que esta não era prioritária. Desta forma, a minha intervenção foi apenas dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela educadora nos momentos da alimentação, da higiene e da organização do espaço.

○ Desenvolver convivências sociais e democráticas que fazem parte das três grandes finalidades do MEM que se centram “no desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos ativos e democráticos, bem como em objetivos mais amplos relativos ao seu desenvolvimento cultural” (Folque, M, 2014, p.51). Partindo destas finalidades, um dos meus princípios foi proporcionar um contexto democrático, através do diálogo, da partilha, do respeito pelo outro, numa atitude de responsabilidade social, ensinando-lhes que apesar de haver diferenças somos todos iguais. A integração da criança em grupos sociais diversos, ajuda muitas vezes a que elas aceitem essas diferenças, uma vez que “educa-os” a aceitarem as culturas e a respeitá-las, assim como as diferenças entre eles, estando a contribuir para a igualdade de oportunidades. Assim, “os centros de educação de infância deverão ser organizados para que a democracia seja simultaneamente um fim e um

meio, isto é, que esteja presente tanto no âmbito das grandes finalidades educativas como no âmbito de um quotidiano participativo vivido por todos os atores” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.29).

Ao educar as crianças para o respeito pelos outros e pela natureza que as rodeia, ensino-lhes que temos direitos, mas também temos deveres, uma vez que, segundo Dewey (1939) (citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.29), a democracia é mais do que uma forma de governo, é uma forma de viver em comunidade, de experiência comunicativa e partilhada. É um modo de viver sustentado por uma crença profunda nas possibilidades da natureza humana.

- Promover a aprendizagem cooperativa, e que posteriormente foi o tema escolhido para a minha investigação. Segundo Folque (2014) esta implica o envolvimento de um grupo de crianças numa atividade com uma finalidade comum. Através da aprendizagem cooperativa desenvolvida pelo educador “as crianças começam a ter em conta diferentes pontos de vista e a aceitar que todos contribuem para o grupo com a sua participação individual” (p.62). Enquanto futura profissional de educação, pretendi desenvolver este tipo de aprendizagem, uma vez que esta é vista como uma experiência social envolvendo interações significativas entre crianças e adultos. Dado que as crianças aprendem em ritmos diferentes e têm interesses e experiências únicas, “possuem maior probabilidade de atingir o seu potencial de crescimento total quando são encorajadas a interagir e a comunicar de forma livre com colegas e adultos” (Hohmann & Weikart, 1997, p.20).

Definindo a aprendizagem cooperativa como princípio, pretendi realizar vários momentos em pequeno e grande grupo de modo a promover a cooperação e a ajuda mútua entre as crianças, incentivando as mais competentes a ajudar as crianças que são menos qualificadas, a partilha de ideias e respeito pela opinião dos colegas, a resolução de problemas, incentivando-as a utilizar a voz interior para resolverem e pensarem sobre as tarefas difíceis, evitando no meu grupo comportamentos de competitividade.

No que diz à planificação semanal e diária, juntamente com a educadora cooperante eram definidas quais as atividades a desenvolver durante aquele mês, e assim sucessivamente. Nesta planificação que era afixada na porta da sala, com o intuito de dar a conhecer às famílias o trabalho desenvolvido com o grupo, existia sempre uma articulação entre as atividades propostas por mim e as propostas pela educadora. Em relação ao instrumento utilizado, juntamente com a educadora cooperante, preenchi a tabela utilizada pela instituição. Contudo, construí individualmente uma planificação semanal, onde referenciei e descrevi as atividades

que realizei, como as intenções educativas/objetivos e os materiais necessários (cf. Anexo – Planificações Semanais e Diárias, p.78-186)

A planificação tem como objetivo uma antevisão do que se irá fazer, sujeito a reajustamento de conteúdos e de metodologias. Tal como sugerido por Vasconcelos (2011), planear aponta-nos para a flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a unidireccionalidade de uma planificação tradicional e linear. O referido vai ao encontro da perspectiva de Rinaldi (1999), que refere que numa planificação, os educadores “formulam hipóteses daquilo que pode acontecer com base no que conhecem das crianças e das suas experiências anteriores. A par destas hipóteses, formulam-se intenções flexíveis e adaptadas às necessidades e interesses das crianças” (citado por Vasconcelos, 2011, p.15), para o desenvolvimento da qualidade das aprendizagens das crianças.

Deste modo, ao planear tive sempre em conta as minhas intenções para a ação pedagógica, mas acima de tudo, as necessidades e os interesses das crianças, sendo este alterado sempre que necessário, pois, importa que o educador coloque a questão da conciliação desses interesses e do currículo, que muitas das vezes pode não corresponder. Por esse mesmo motivo é importante que exista uma negociação entre os conteúdos do programa e os interesses das crianças, ou seja, entre o que as crianças querem aprender e o que é necessário que estas aprendam, sendo pertinente que estes sejam envolvidos na “planificação do trabalho a realizar, tanto a nível conceptual como funcional, definindo: o que realmente querem estudar/aprender” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.24). Desta forma, muitas das vezes, de forma a respeitar os interesses das crianças, foram realizadas algumas atividades que não estavam inicialmente planeadas:

“Ainda nesta discussão, as crianças obtiveram a informação de que os bebés inicialmente são do tamanho de uma semente e que se desenvolvem ao longo do tempo, despertando nestas o interesse em quererem descobrir com que tamanho é que tinham nascido.” (cf. Anexo A – Nota de campo, dia 22 de novembro, sala de atividades, p.130-131)

Para além do surgimento de atividades que não estavam planeadas inicialmente, outro motivo para que o plano fosse alterado, foi a duração de algumas atividades, como a construção do gráfico:

“No entanto, de forma a respeitar o ritmo de cada criança, não foi possível realizar a análise do gráfico das alturas” (cf. Anexo – Nota de campo, dia 25 de novembro, sala de atividades, p.132-133).

2.1.2. Intenções no trabalho com as famílias

No âmbito da educação de infância, Homem (2002) procurou compreender o modo como emergia e se atualizava a participação dos pais numa instituição. Esta salienta a diversidade de estratégias de participação e a importância, nessa diversidade, da existência de estruturas formais em equilíbrio com estruturas informais, referindo que os pais tendem a multiplicar os contactos com a escola (citado por Sarmiento, T., 2005, p.63). Deste modo, a educadora cooperante pretende incentivar a participação ativa da família, como vertente facilitadora do desenvolvimento integral da criança, apoiando-as no processo educativo dos filhos e estabelecendo relações com estas de forma a integra-las no trabalho educativo desenvolvido na sala e na instituição, sendo a sua colaboração um meio fundamental no alargamento e enriquecimento de situações de aprendizagens propostas às crianças.

Por este mesmo motivo, como supramencionado, em relação às intenções definidas no trabalho com as famílias, tal como no trabalho desenvolvido em creche, pretendi criar uma relação de proximidade e confiança com as famílias, uma vez que o JI é um espaço educativo pensado para as crianças mas também é um espaço aberto e recetivo à família.

Especificando, tentei estabelecer momentos informais com as famílias, conversando, partilhando ideias e privilegiando o acolhimento de forma calorosa, assim como perante as crianças, uma vez que, este tipo de relação permite que os educadores estimulem e respondam melhor aos interesses e necessidade individuais da criança e da sua família, “ajudando a conhecer os pontos fortes, as características e a forma como se relaciona com os outros” (Parente, s.d, p.6). No entanto, não foi possível o aprofundamento desta intenção porque era responsabilidade principal da educadora desenvolver esta relação.

Seguidamente, defini como intenção promover a participação das famílias nos trabalhos e projetos desenvolvidos em sala. Especificando, ao estarem envolvidas em todo o processo de aprendizagem dos filhos e ao participarem nas atividades de sala, as famílias vão realizar um trabalho em conjunto com a educadora, o que vai ser “um contributo significativo para a imagem e o estatuto profissional das próprias educadoras” (Homem, 2000, 2002, citada por Sarmiento, 2005, p.63). Neste sentido,

ao longo da minha prática, pretendi sempre dar a conhecer as minhas intenções, como foi pedida a colaboração dos pais nas atividades desenvolvidas ao longo desta (cf. Anexo, p.251), através da plataforma Link utilizado pela educadora da sala, na exposição permanente no interior desta, desses mesmos trabalhos, com o intuito de mostrar às famílias o trabalho executado em sala. Para além disso, pretendi ter a participação presencial dos pais no apoio ao projeto implementado por mim, com a vinda de uma mãe à sala no momento de Animação Cultural (cf. Anexo, p.260). De acordo com a APEI (s.d) deve promover-se a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.

Segundo Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) o trabalho com a família permite ao educador e auxiliares conhecer o grupo, as singularidades de cada um, as suas vivências e os seus interesses e necessidades. De acordo com os mesmos autores, todos estes momentos, “as conversas informais nos momentos de chegada e saída, os trabalhos expostos na sala são promotores de conhecimento da mesma criança, por parte de todos os que participam no seu processo de aprendizagem” (p.29).

Para além disso, considerei imprescindível - manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, (APEI, s.d, s.p) e, por isso, procurei não mencionar determinadas questões relacionadas com as famílias das crianças.

2.1.3. Intenções no trabalho com a equipa

Por último, em relação ao trabalho realizado com a equipa, a orientadora cooperante procura estabelecer um clima positivo, de forma a desenvolver um contexto facilitador de conceitos práticos como a confiança nos outros, a iniciativa, a autonomia e a empatia, uma vez que, os adultos funcionam como modelos diretos das crianças, pelo que se deve mostrar uma boa postura para resolver as mais diversas situações do quotidiano para que as crianças sintam que estamos sempre presentes e disponíveis para ouvi-las (PP, 2016/2017, p.21).

Assim, em relação à equipa educativa, foi minha primeira intenção estabelecer uma relação de proximidade e confiança com a equipa educativa. Esta relação era baseada no diálogo e no respeito por cada elemento que me acompanhou neste processo, seja a equipa da sala como a restante da instituição. Corroborando a perspetiva de Lino (2013) “as interações e as relações entre todos os intervenientes no processo educativo constituem o núcleo central da educação” (p.134). Assim, considerei ainda pertinente, partilhar as minhas ideias e questões de forma a promover momentos de reflexão conjunta. Deste modo, qualquer atividade que realizei não a planifiquei sem o seu consentimento, de forma a estabelecer um “trabalho em equipa,

promovendo uma relação de confiança e de cooperação” (APEI, s.d, s.p). É de referir que estes momentos de partilha foram momentos importantes na minha aprendizagem como educadora, uma vez que, me ajudaram a compreender melhor as minhas dificuldades, revelando-me evoluções ao longo da prática.

Conforme referido por Likert (1967, citado por Hohmann & Weikart, 1997), “para se conseguir atingir um desempenho excepcional é preciso mais do que planificar bem e dar ordens” (p. 129). Deste modo, procurei também, sempre respeitar, sem discriminações todos os membros da minha equipa educativa. No geral, sempre incluí tanto a educadora cooperante como a ajudante da ação educativa nas atividades propostas por mim, uma vez que, considero que ambas são elementos fulcrais nas aprendizagens das crianças. Exemplificando, ao longo da minha intervenção, algumas das atividades foram realizadas em conjunto com a equipa da sala, como momentos de *Sharing* para toda a instituição (cf. Anexo, p.236). Assim, importa salientar que, segundo Hohmann e Weikart (1997), o respeito mútuo liberta os elementos da equipa do medo de serem julgados e criticados e permite-lhes centrarem as suas energias coletivas nas crianças (p.131).

Para além disto, pretendi estabelecer uma relação de partilha e colaboração com a equipa educativa, procurando sempre partilhar as informações, ideias e dificuldades, para que mais tarde conseguisse refletir acerca da minha prática. É muito importante esta partilha, visto que, “ ao falar sobre, e ao planear para as crianças, cada elemento da equipa tome iniciativa em ser parte desta, quer como líder, quer como participante” (Hohmann & Weikart, 1997, p.131). Exemplificando, ao longo da minha intervenção, existiu a alteração do espaço da sala, que foram definidos pela equipa da sala juntamente comigo e com as crianças, uma vez que a educadora cooperante, considerou que as crianças não estavam a desenvolver as suas brincadeiras na área do faz de conta. Na análise deste problema a educadora optou por alterar o espaço da sala, mudando algumas áreas, de modo a que fossem corresponder aos interesses e necessidades do grupo.

“Assim a educadora reuniu as crianças e em conversa com as mesmas perguntou se estas queriam mudar a área do faz de conta no qual as crianças responderam que queriam construir um castelo. Posto isto, a educador registou todas as sugestões das crianças, desde ao que queriam construir a que materiais iríamos utilizar” (cf. Anexo - Nota de campo dia 16 de Janeiro, 2017, sala de atividades, p.180)

Em suma, de forma a facilitar a concretização das minhas intenções pedagógicas, utilizei o projeto *“Porque é que meninos não podem ter bebês?”*, que partiu das fragilidades e interesses do presente grupo de crianças desse contexto, sendo desenvolvido com base nos princípios da MTP considerada, como sugerido por Rangel e Gonçalves (2010) uma metodologia para a resolução de problemas com base nos interesses e questões levantadas pelas crianças.

2.2. Avaliação das intenções para ação educativa

No presente subcapítulo pretendo refletir acerca das aprendizagens e interações das crianças ao longo da minha prática, relacionando-as com a concretização das intenções delineadas por mim.

De acordo com Almeida (2013) e Portugal (2012) a avaliação deve ser entendida com um instrumento que permita saber o que se passa e melhorar através dessa compreensão, onde o educador deve avaliar, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados.

No que diz respeito à avaliação das intenções globais definidas, a partir da minha intervenção, pude verificar resultados satisfatórios no desenvolvimento e aprendizagem do grupo. Portugal (2012) aponta-nos para a necessidade de avaliação do ambiente educativo, enquanto elemento promotor de aprendizagens (p.594). Assim, para realizar uma avaliação do ambiente educativo é necessário ter em conta a organização do tempo, do espaço, dos materiais e do grupo.

No caso da orientadora cooperante, esta não utiliza nenhum instrumento de avaliação do ambiente educativo, a não ser a observação direta. Ainda assim, é de referir que existe uma preocupação por parte desta em manter um ambiente educativo caloroso, desafiante e flexível às necessidades e às competências das crianças. Relativamente á minha intervenção considero que existiu uma continuidade do trabalho da educadora cooperante, uma vez que contribui para a construção de um ambiente estimulante e facilitador para a construção das aprendizagens do grupo, sendo sempre adaptável ao desenvolvimento das crianças e das atividades, consoante os interesses e as necessidades deste.

No que diz respeito à avaliação das intenções específicas, analisei e tomei consciência se estas foram alcançadas ao longo da intervenção percebendo se foram ao encontro das necessidades, das curiosidades e dos interesses das crianças.

Analisando todo este percurso, considero que, durante a minha intervenção, consegui sempre respeitar cada criança, assim como, responder com qualidade às suas necessidades educativas e respeitar o ritmo de cada uma. Por este mesmo

motivo, sempre que necessário o plano de ação sofreu alterações, para que as atividades fossem ao encontro dos interesses do grupo:

“Não foi possível terminar a atividade, ou seja, não consegui fazer a análise e discussão dos resultados com o grupo, pois apercebi-me que as crianças já se encontravam algum tempo numa atividade orientada e precisavam de um tempo livre para correrem” (cf. Anexo – Planificação Semanal de 21 a 25 de novembro, p. 121-128).

Relativamente à intenção geral aprendizagem ativa e significativa, esta foi bem conseguida. Ao longo da intervenção preocupei-me em respeitar o grupo, promovendo a autonomia deste, apesar de o grupo no geral já se revelar autónomo e a intervenção basear-se apenas numa continuidade do trabalho desenvolvido pela educadora, sendo esta necessária para desenvolver na criança a “conceção de espaço, materiais e papel do adulto, como para a sua rotina diária e experiências-chave” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.81).

No que concerne à intenção – **desenvolver a convivência democrática e social** - esta era uma fragilidade do grupo. Inicialmente quando lhes era colocado uma questão, as crianças mostravam-se muito participativas, mas acabavam, mesmo colocando o dedo no ar, por falarem todas ao mesmo tempo. Este comportamento fazia com que, muitas das vezes, as crianças que apresentavam maior dificuldade em se expressarem, não participassem. No entanto, as atividades como discussões em grande grupo implementadas, ofereceram às crianças experiências sobre as quais puderam refletir e conversar. Através destes momentos de trabalho as crianças começaram a respeitar a sua vez, a escutar o outro e principalmente a dar voz aos colegas. Exemplificando: *“Se estamos a falar alto não nos vamos ouvir”*; *“Agora é a F a falar ela tinha o dedo no ar”*.

Por fim, uma outra fragilidade que identifiquei no grupo de crianças foi o trabalho a pares. Por esse mesmo motivo, estabeleci como intenção – **promover a aprendizagem cooperativa** nas crianças. Como referido, inicialmente as crianças não conseguiam trabalhar com os pares, mesmo que fosse para alcançarem o mesmo objetivo. Apesar de ter a consciência que a apropriação deste objetivo só é conseguida plenamente após um trabalho de vários anos, foi possível observar ao longo da minha intervenção, uma evolução. Durante as atividades a realizar, as crianças demonstravam comportamentos de entreaajuda e cooperação, uma vez que segundo Johnson e Johnson (1999) (citado por Fontes & Freixo, 2004, p,27) as atividades cooperativas permitem que os elementos dos grupos tenham consciência

que se todos trabalharem para o sucesso do grupo mais facilmente obtêm resultados positivos. Alguns exemplos disso são: *“Oh M, não precisas de chorar, nós ajudamos, porque estamos a fazer todos juntos, olha fazes assim estás a ver, tenta tu”*; *Matilde eu ajudo-te, tu tens de dizer que nós descobrimos que o bebé faz xixi na placenta”*.

Para proceder a avaliação do grupo de crianças, ao longo da minha prática realizei um portefólio (cf. Anexo – Portefólio da criança, p.192-233), que procura documentar o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança, com a intenção de acompanhar o processo da mesma.

Neste seguimento, de acordo com McAfee e Leong (2006) (citado por Parente, s.d), o portefólio é uma coleção sistemática, organizada e intencional de amostras de trabalhos e evidências das aprendizagens das crianças, recolhidos ao longo do tempo e que demonstram e documentam os progressos realizados, as aprendizagens e as competências destas (p.307). Como é habitual num portefólio, foi necessário o envolvimento ativo da criança no seu próprio desempenho. Deste modo, foi ela quem selecionou os trabalhos. Antes da realização deste, foi pedida uma autorização não só à criança como aos pais, assim como a participação dos mesmos, sendo que o único participante foi a criança.

A partir da análise do portefólio, foi possível constatar que era uma criança muito participativa, sociável, comunicativa e afetuosa com os outros (adulto e crianças). Esta interagia com os materiais e com os pares, criança-criança ou criança-adulto, iniciando e mantendo estas mesmas interações, envolvendo-se com estes estabelecendo diálogos e colaborando e ajudando quando estes precisavam. A grande evolução verificável na criança foi a sua participação desta na construção do portefólio. Inicialmente esta teve dificuldades em compreender o objetivo deste no entanto, ao longo da minha intervenção a criança tornou-se mais participativa, uma vez que por iniciativa própria esta já fazia trabalhos com o propósito de os colocar no seu portefólio.

“Ana fiz este desenho para meter no meu portefólio sobre o projeto dos bebés” (cf. Anexo – Portefólio da criança, p.208)

No trabalho com as famílias, estas não se demonstraram participativas ao início devido ao tema inquietante do projeto. No entanto, considero que consegui divulgar com sucesso a mensagem educativa e pedagógica fazendo com que estas se fossem envolvendo cada vez mais ao longo da minha intervenção. Esta mensagem foi divulgada através: dos trabalhos expostos que davam conhecimento aos familiares sobre as atividades desenvolvidas e sobre a participação das crianças nas mesmas; do interesse demonstrado pelas crianças em casa ao conversarem com os seus

familiares; e da vinda dos familiares à sala que, de certa forma, deu a conhecer tudo o que estava a ser feito. Para além da participação dos pais no projeto, estes tiveram sempre atentos e interessados nos comunicados que lhes entregava, bem como nos trabalhos expostos na sala ao longo da minha intervenção.

Por último, considero que o trabalho realizado com a equipa de sala foi bem conseguido, uma vez que existiu sempre um clima respeitador pelo trabalho de todos os elementos, assim como momentos de partilha, cooperação e interajuda. Este clima existiu não só entre a equipa educativa da sala onde realizei a minha prática como também com toda a equipa educativa da instituição.

CAPITULO 3. A AÇÃO DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DO TRABALHO COOPERATIVO NAS CRIANÇAS

Neste capítulo do relatório, para sustentar a problemática definida pretende-se apresentar um quadro teórico de referências, que servirá para elucidar o leitor da problemática estabelecida, como também, procura justificar algumas opções metodológicas tomadas. Indo ao encontro da perspectiva de Vieira e Vieira (2005), “a escolha e a utilização de estratégias de ensino depende de vários fatores: quais os objetivos/competências a atingir/promover” (p.10), utilizando estes procedimentos para a recolha de dados e análise dos mesmos.

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

De acordo com Silva et al. (2016) a educação pré-escolar é considerada um contexto de socialização, em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências que a criança estabelece com o meio.

Perante esta situação, é legítimo que o educador estruture um ambiente educativo de forma a favorecer “o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidades de confrontarem os seus pontos de vista [e de entreajuda] na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (Silva et al., 2016, p.25). Desta forma, concomitantemente Lopes e Silva (2008) referem que o educador deve planejar intencionalmente o ambiente educativo de modo a promover competências sociais no grupo, o que irá contribuir para o desenvolvimento de competências cognitivas, proporcionando ocasiões de interação entre pares, contribuindo para a aprendizagem de todos, através da utilização da aprendizagem cooperativa. No entanto, ao longo do período de desenvolvimento da minha ação, identifiquei que o trabalho entre pares era uma das fragilidades detetáveis no grupo de crianças. A título de exemplo:

“Não essa peça é minha dá-me”; “Opá deixa-me jogar, sai”; “Mas é para jogarmos todos”; “Mas tu não sabes, essa peça não é ai estás a ver” (cf. Anexo – Nota de campo, dia 14 de outubro, sala polivalente, p.87-88)

Esta fragilidade do grupo despertou-me o interesse em compreender qual a ação do educador na promoção do trabalho cooperativo nas crianças, sendo este o objetivo central da investigação.

De acordo com o estudo desenvolvido na minha ação em creche, “o desenvolvimento, na criança, de capacidades de iniciativas e relações sociais, começa

na tenra infância, com a formação de fortes vinculações emocionais com os pais e com aqueles que a cuidam” (Hohmann & Weikart, 1997, p.571). Como nos indicam Silva et al. (2016) esse desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto, através das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade (p.10). Deste modo, acredita-se que as relações entre pares desempenham um papel importante no desenvolvimento cognitivo das crianças.

No seguimento desta ideia e do trabalho desenvolvido em creche, Vygotsky (1934) reporta-nos para a ideia de que “a aprendizagem é um processo social complexo, culturalmente organizado, especificamente humano, universal e necessário ao processo de desenvolvimento da criança” (citador por Fontes & Freixo, 2004, p.15).

Corroborando a perspectiva de Piaget (1924), as crianças mais pequenas não podem ter uma boa compreensão do ponto de vista do outro nem se envolverem numa tarefa de aprendizagem cooperativa (citado por Lopes & Silva, 2008). Ainda assim, Parten (1932) observou que as crianças desenvolvem as competências necessárias à colaboração entre os dois e os quatro anos, sendo que as “de 3/4 anos já conseguem realizar uma cooperação parcial em trabalhos direcionados a uma meta comum” (Gottschalldt & Frauhauf-Ziegler 1958, citado por Lopes & Silva, 2008, p.4). Por esse mesmo motivo, resolvi dar continuidade à investigação iniciada em creche, escolhendo como tema da minha investigação – ação: *o trabalho cooperativo nas crianças*, uma vez que “à luz dos trabalhos de Parten, acredita-se que a aprendizagem cooperativa pode ser posta em prática com as crianças do Jardim-de-infância” (Lopes & Silva, 2008, p.4).

Tendo por base a teoria de Vygotsky (1934), que refere que a interação social é a componente central da aprendizagem cooperativa, o presente estudo tem como principal questão de partida, perceber a ação do educador na promoção do trabalho cooperativo nas crianças.

É importante que os educadores durante a sua prática pedagógica observem as crianças para que precocemente identifiquem as suas capacidades, necessidades e interesses, tendo em vista o seu desenvolvimento agindo ao nível da zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Atendendo à teoria de Vygotsky (1934), o conceito de ZDP é definido como sendo “o caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, em constante processo de transformação: o que as crianças podem fazer juntas hoje, poderão faze-lo sozinhas amanhã” (citado por Fernandes, 1997, p.565). Sendo assim,

esta concepção estabelece uma relação entre o desenvolvimento da criança e o meio sociocultural envolvente.

Nesta perspetiva, o educador deve promover o trabalho cooperativo atuando na ZDP, uma vez que o ajudará a perceber o que é que a criança é capaz de fazer sozinha ou com o auxílio de um colega, determinando que apoio deve realizar para que esta alcance a aprendizagem. Por este motivo, o presente estudo tem como objetivo perceber a ação do educador na promoção do trabalho cooperativo, uma vez que ao promover as interações sociais no grupo, este desenvolve a autoestima e confiança nas crianças, sendo estes elementos importantes para o seu desenvolvimento pessoal e social.

3.2. Revisão da Literatura

Neste subcapítulo, para sustentar a problemática definida, apresento um quadro teórico de referência, que procura também, justificar algumas opções metodológicas tomadas.

Todas as crianças possuem competências sociais que lhes permitem crescer e desenvolverem-se para futuramente se tornarem adultos capazes de agir em sociedade. Diversos autores publicaram e defenderam teorias acerca destas competências, entre eles Colemann, Ladd, Vygotsky, Bessa e Fontaine.

Como nos reportam Bessa e Fontaine (2002) as crianças desde cedo criam competências no desempenho de diferentes papéis sociais e aprendem a valorizar o grupo e a orientar os seus comportamentos quer em direção a si próprios quer em direção aos outros, que para elas são significativas.

Em conjunto, Colemann e Ladd (2002) reportam-nos que é na infância que surgem essas primeiras formas de sociabilidade entre pares, “conceitos como o saber esperar pelo outro, o saber aceitar, partilhar, respeitar, cooperar entre outros, fazem parte de características de socialização que se vão desenvolvendo com o tempo nas crianças”. (Costa, 2013, p.30).

Tendo por base a teoria socioconstrutivista de Vygotsky (1934), a interação do indivíduo com o contexto sociocultural promove a aprendizagem e esta é que conduz ao desenvolvimento. Este é visto como um processo sociogenético que resulta das relações e da aprendizagem social das crianças. Neste sentido, a aprendizagem cooperativa advém de alguns conceitos desta teoria, como por exemplo o conceito de ZDP e de aprendizagem social.

Concomitantemente, Fontes e Freixo (2004) referem que a aprendizagem cooperativa é vista como uma prática pedagógica capaz de desenvolver nas crianças a ZDP, ou seja, a colaboração com outra pessoa, sendo ela o educador ou colega. A

ZDP conduz ao desenvolvimento cognitivo, na medida em que o educador ou colega se torna objeto para o qual tende o desenvolvimento.

3.2.1. Conceito de aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa é uma metodologia de ensino-aprendizagem em sala, adotada hoje em dia pela maioria dos educadores, tendo como principal objetivo a aquisição de competências cognitivas e sociais fundamentais ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Uma das principais vantagens senão a mais importante é a aquisição de conhecimentos através das interações sociais.

A pedagogia do MEM considera esta estratégia de aprendizagem como sendo a mais produtiva em termos de competências sociais e cognitivas, uma vez que “implica o envolvimento de um grupo de crianças numa atividade com uma finalidade comum” (Folque, 2014, p.61).

Na perspetiva de Bessa e Fontaine (2002), a aprendizagem cooperativa contribui para a descoberta de uma variedade de respostas, uma vez que esta desenvolve três dimensões referentes ao desenvolvimento das crianças: cognitiva, afetiva e comportamental. Os mesmos autores defendem ainda que, é por esse motivo que aprendizagem cooperativa tem vindo a aumentar a sua importância “enquanto estratégia alternativa de ensino-aprendizagem” (p.19).

De igual forma, Barbosa (1997) e Folque (2014) consideram a aprendizagem cooperativa como o trabalho de crianças em grupos com objetivos previamente definidos para realizarem determinadas atividades com uma finalidade comum, o que vai ao encontro do conceito cooperar definido por Johnson e Johnson (1999) em que o trabalho em grupo “ajuda na procura de resultados positivos individuais como para todos os elementos do grupo” (citado por Fontes & Freixo, 2004, p.26).

Na aprendizagem cooperativa, o trabalho cooperativo é mais do que um trabalho de grupo uma vez que “as atividades propostas são concebidas de modo a que a participação de cada um seja necessária para realizar a tarefa” (Abrami et al., 1996, citado por Lopes & Silva, 2008, p.6), ao contrário da aprendizagem tradicional, que promove nas crianças um simples trabalho de grupo. No seguimento desta ideia, os mesmos autores (2008) referem que existem componentes que contribuem para criar um tipo específico de interações que permitem distinguir as atividades cooperativas das atividades tradicionais sendo estas: **a interdependência positiva**, a **responsabilidade individual**, as **competências sociais** e o **feedback** sobre a atividade, sendo a primeira o núcleo central desta aprendizagem.

De forma mais ampla, a aprendizagem cooperativa é definida por Lopes e Silva (2009) como “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de

aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor” (p.4), permitindo criar um ambiente rico em partilhas e descobertas. Uma das formas de promover esta aprendizagem no grupo é através do trabalho cooperativo, em que as crianças trabalham juntas em prol do mesmo objetivo de aprendizagem. “Ao aprenderem cooperativamente, estas compreendem que podem atingir os seus objetivos se e só se os outros membros do grupo também atingirem os seus” (citado por Fernandes, 1997, 564).

De acordo com a teoria de Johnson e Johnson, 1989, Johnson e Holubec, 1993 (citado por Lopes & Silva, 2008) a cooperação é mais do que estar fisicamente perto dos colegas a discutir a matéria uns com os outros. Para que um grupo realize trabalho cooperativo, é necessário que estejam presentes cinco elementos essenciais ou básicos da aprendizagem cooperativa, sendo estes: **I) a interdependência positiva; II) a responsabilidade individual e de grupo; III) as competências sociais e cognitivas; IV) a interação estimuladora preferencialmente face a face; V) o processo de avaliação do grupo.**

3.2.2. Importância do trabalho cooperativo para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças

De acordo com Vygotsky (1934) as crianças aprendem cooperativamente, e todas as aprendizagens centram-se na interação com os outros e só posteriormente são interiorizadas. Por esse motivo, “a interação cooperativa com os outros é necessário para o desenvolvimento da autoestima, da confiança e da identidade pessoal que são elementos importantes para o desenvolvimento e bem-estar psicológico da criança” (Costa, 2013, p.31).

Além disso, considera-se que o desenvolvimento da criança em todas as áreas de aprendizagem é influenciado por esta capacidade de estabelecer e manter relações positivas e consistentes entre os pares. Conforme a perspetiva de Brazelton (2010), “a criança não aprende só padrões de comportamento com as outras, como experimenta com segurança os seus próprios padrões” (p.245).

Como nos referem Bessa e Fontaine (2002) o trabalho cooperativo permite que as crianças desenvolvam competências tais como: apreenderem o conceito de viver em comunidade e o exercício de cidadania democrática, promovendo atitudes mais positivas nas crianças face à tarefa a realizar.

Nos estudos realizados por Slavin (1991) foram encontrados efeitos positivos sobre a autoestima e sobre o autoconceito nas crianças a partir da utilização do trabalho cooperativo em sala. Para além disso, os sentimentos de pertença e união aumentam também, pois este percebe nos grupos um sentimento de competência e

desempenho, tanto individual como em grupo (citado por Bessa & Fontaine, 2002). Essas competências são as necessárias para realizar eficazmente uma tarefa em grupo. São exemplos dessas competências sociais: escutar atentamente os outros, desempenhar um papel, partilhar materiais e ideias, entreajudar-se, entre outros.

Como sugerido por Lopes e Silva (2008) “as crianças cujas competências sociais estão mais desenvolvidas brincam juntas, enquanto as que têm mais necessidade de adquirir ou de pôr em prática estas competências ficam isoladas” (p.18). Os mesmos autores (2008) consideram, que, para além das competências sociais, é importante que as crianças desenvolvam as suas competências cognitivas, como o raciocínio, a categorização, a comparação, a avaliação, a análise e a resolução de problemas, porque as crianças podem transferi-las de um campo de conhecimentos para outro e servir-se delas em todas as esferas da sua vida. Esta afirmação vai ao encontro do princípio definido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva et al, 2016) em que o desenvolvimento e aprendizagem da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade. Esta construção articulada do saber é potenciada com a atividade natural da iniciativa da criança, o brincar, que revela a sua forma *holística* de aprender.

Por fim, trabalhar cooperativamente permite que as crianças lidem melhor com problemas que podem estar mais além das suas capacidades, do que se trabalhassem individualmente, isto porque neste método de trabalho, existe primeiramente uma “partilha entre todos os elementos do grupo cooperativo e depois com toda a turma, procurando-se diminuir assim a competição que atualmente a escola fomenta e desenvolve, e que tem conduzido a um enfraquecimento de valores sociais e coletivos” (Fontes & Freixo, 2004. p.10).

Finalizando, para além de melhorar as competências sociais das crianças, o trabalho cooperativo contribui também para o seu desenvolvimento cognitivo. De acordo com Vygotsky (1934) “uma boa aprendizagem é aquela que está avançada em relação ao desenvolvimento cultural, social e psicológico da criança” (citado por Fontes & Freixo, 2004, p.19). Vários estudos demonstram-nos que “o trabalho cooperativo favorece o tipo de interações que permite aumentar o desenvolvimento e aceder a níveis mais elevados de funcionamento cognitivo” (Forman, 1989; Krasnor e Rubin, 1983, citado por Lopes & Silva, 2008, p.12).

3.2.3. Ação do educador na promoção do trabalho cooperativo nas crianças

De acordo com Lopes e Silva (2008) a relação que se estabelece entre os educadores/as e a criança é, por vezes, determinante na sua vida escolar. Por esse mesmo motivo, considere pertinente refletir acerca da importância da ação do educador na promoção do trabalho cooperativo nas crianças.

Seguindo a linha de pensamento de Katz (2006) refere que “quanto mais novas são as crianças, mais aprendem em interação quando têm um papel ativo, em vez de um papel passivo, recetivo e reativo”, assim sendo, as situações de interação e cooperação nos primeiros anos apresentam características muito particulares, tendo o educador um papel crucial neste processo. Neste sentido, o papel do educador revela-se importante, uma vez que deve encarar a criança como um agente “ativo do processo educativo, o que significa que deve valorizar os seus saberes, competências e experiências de cada uma, de modo a facilitar o desenvolvimento das suas potencialidades” (Silva, et al., 2016, p.9).

Indo ao encontro da perspectiva de Lopes e Silva (2008), as crianças têm necessidade de segurança, prazer e liberdade de se relacionar com outras crianças. Aos olhos dos educadores todos estes aspetos são uma fonte de motivação para aprendizagem da vida. Esta perceção que o educador tem pela criança, “na sua capacidade de agir de uma forma autónoma, de aprender a aprender, de reagir ao que está certo ou errado, fará diferença na sua sala” (Lopes & Silva, 2008, p, 32). Deste modo, o educador ao atribuir à criança um papel ativo na sua aprendizagem, “esta aprende a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e simultaneamente a contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todos - crianças e educadores/as (Silva et al., 2016, p.9)

Neste âmbito um educador pode promover o trabalho cooperativo nas crianças de diversas formas. Primeiramente é necessário que o educador crie um contexto estável, em que promova aprendizagens, crie desafios, provoque a curiosidade, potencie a autonomia e as relações sociais, pois a cooperação floresce mais positivamente quando as crianças “têm mais tempo em cada dia, para falar e brincar juntas com o mesmo grupo de crianças” (Hohmann & Weikart, 1997, p.607). Para além disso, como sugerido por Singer (2002) (citado por Arezes & Colaço, 2014), as crianças precisam de educadores interessados, atentos e disponíveis mas não demasiado diretivos e interventivos, dando oportunidade a estas de se envolverem, “ajudando a manter normas de conduta cooperativas entre os grupos” (Bessa & Fontaine, 2002, p.76).

Por fim, outra intenção do educador para a promoção da cooperação entre as crianças é através de atividades que permitam a estas “imaginar, adivinhar, prever, construir, inventar e treinar competências sociais” (Lopes & Silva, 2008, p.32). Para além destas atividades, uma das formas para desenvolver estas competências é através da brincadeira, uma vez que durante este momento, a criança dá sentido ao seu mundo; desenvolve e explora os seus interesses, ideias, curiosidades, criatividade e a capacidade de resolver problemas, como também constrói relações, capacidades sociais e a linguagem.

Segundo Portugal (2012) “o educador deve estar preparado para lidar com conflitos e disputas, que possam surgir naturalmente à medida que as crianças entram em contacto umas com as outras, aprendendo pouco a pouco a partilhar e a cooperar com os outros” (p.11). Deste modo, o educador poderá contribuir e influenciar de forma intencional as interações e atividades de cooperação entre pares, nomeadamente através da função de *andaime*. Esta função, segundo Bruner (1983) pretende assim a participação e apoio do educador como “agente facilitador da comunicação entre as crianças, ajudando-as a resolver problemas ou a executar tarefas que exigem um nível de capacidade superior” (citado por Arezes & Colaço, 2014, p.119).

Em resumo, a promoção do trabalho cooperativo por parte dos educadores favorece o desenvolvimento das crianças que frequentam o JI e “pode constituir a base de futuras competências sociais” (Fontes & Freixo, 2004, p.27) Os mesmos autores defendem também que desenvolver competências cooperativas e de socialização permitem a construção do conhecimento tendo por base o princípio: aprender a aprender, uma vez que este constitui “uma das ferramentas mais importantes para se garantir o sucesso das crianças, tanto a nível cognitivo como a nível da aquisição e desenvolvimento de competências sociais” (p.31).

3.3. Roteiro metodológico e ético

No que concerne à metodologia utilizada, optei pela investigação-ação, uma vez que, segundo Elliot (1993) (citado por Coutinho et al, 2009, p.360), esta é vista como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma. Desta forma, esta não se limita a descrever uma realidade, mas sim a intervir nessa mesma realidade (Coutinho, 2005, citado por Coutinho et al, 2009, p.361).

Esta investigação teve como base uma abordagem qualitativa, em que o investigador tenta explicar o porquê das coisas, sendo este ao mesmo tempo o sujeito e o objeto das suas pesquisas. (Deslauriers, 1991, citado por Gerhardt, T. E. &

Silveira, D. T, 2009). Neste sentido, os mesmos autores (2009) referem que “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspetos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (p.32).

Desta forma, para a elaboração desta investigação utilizei como técnica de recolha de dados a consulta documental e a observação participante, sendo a observação participante a mais utilizada “na pesquisa qualitativa em que o pesquisador coleta dados, em situações em que as pessoas se encontram desenvolvendo atividades nos cenários naturais, permitindo examinar a realidade social” (Holloway e Wheeler, 1996, citado por Lima; Almeida & Lima, 1999, p.131).

Ainda assim, é importante ter em mente que a observação e o meu registo é apenas uma etapa do processo. Tal como referido por Silva et al (2016) “anotar o que se observa facilita uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão. Os mesmos autores (2016) referem que existem inúmeras formas de registos que decorrem da prática pedagógica e que podem ser utilizados como memórias para reconstituir e compreender o processo educativo e as aprendizagens das crianças.

Especificando, para registar as informações recolhidas através da observação, utilizei notas de campo, registos fotográficos e áudio. A técnica central foi a observação participante que, de acordo com Máximo-Esteves (2008) “permite ter um conhecimento mais direto dos fenómenos tal como eles aconteceram num determinado contexto”. (p.87). Por outro lado, as notas de campo foram utilizadas como “ um instrumento, que permitiu o registo das informações, observações e reflexões surgidas no decorrer da investigação ou no momento observado” (Lopes, 1993, citado por Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T, 2009, p.76), assim como as fotografias e o registo áudio que, segundo Máximo-Esteves (2008) são documentos que contêm informação para mais tarde serem arquivadas, analisadas e reanalisadas sempre que seja necessário (p.91) “que documentam momentos e aspetos significativos da vida do grupo ou do processo” (Silva et al., 2016, p.14).

No que diz respeito ao roteiro ético, todos os profissionais devem estabelecer alguns princípios éticos “no agir pessoal e profissional” (Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, s.d, s.p) perante as crianças, as famílias e a comunidade.

Em relação à “divulgação dos objetivos, da planificação, dos métodos aos pais, às crianças e à equipa educativa” (Tomás, 2011) estabeleci inicialmente uma conversa com a educadora cooperante e em relação às crianças respeitei sempre cada uma como ser individual, apesar de não lhes ter explicado claramente o objetivo da investigação. As crianças foram participativas e interativas nas atividades

desenvolvidas ao longo da intervenção. Relativamente às famílias, a investigação foi divulgada através da plataforma Link utilizada pela educadora, em que era dado a conhecer o trabalho que estava a ser desenvolvido com o grupo de crianças.

No que concerne “ao respeito pela privacidade e confidencialidade” (Tomás, 2011), procurei manter o anonimato de todos os envolventes, tanto da instituição, como das crianças, nunca referindo os seus nomes, de forma a salvaguardar verdadeira identidade das mesmas criei nomes fictícios tanto para a instituição como para as crianças, como pode ser visível nas notas de campo e tabelas em anexo. De igual forma, não mencionei determinadas questões relacionadas com as famílias das mesmas. Considero imperativo que como profissional mantenha “o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (APEI, s.d, s.p). Para além disto, a minha investigação não trouxe quaisquer custos, respeitou sempre a equipa educativa e não prejudicou o funcionamento da instituição.

Relativamente à prática, considero que respeitei cada criança, numa perspetiva de inclusão de igualdade de oportunidades (APEI, s.d, s.p) tendo sempre desta forma o cuidado de não referir sempre as mesmas crianças nas minhas reflexões.

É de referir que, de acordo com Tomás (2011), para iniciar uma investigação é necessário que esta seja fundamentada. Deste modo, o campo do saber da minha investigação é a psicologia, mas também a sociologia visto que tenho uma visão de criança como “agente” com pensamento próprio. De acordo com a perspetiva de Sarmiento (2005) as crianças devem sempre ser entendidas como seres ativos e mobilizadores no seu processo educativo (p.61). Para além desta autora, Lopes e Silva (2008) também defendem que é importante que as crianças tomem consciência das suas aprendizagens e desempenham um papel ativo na investigação dos meios para melhorarem as suas competências.

Neste seguimento, segundo Tomás (2011) as crianças devem estar conscientes de que podem recusar ou desistir da investigação. Assim, procurei respeitar sempre a decisão de cada uma nunca insistindo com elas ou obrigando-as a participar para obter os resultados de que necessitei. Também Ferreira (2010) assume o conceito de assentimento, como um processo para obter a permissão das crianças a fim da sua observabilidade ser por elas aceite.

De acordo com o princípio “impacto nas crianças” (Tomás, 2011), foi possível observar através das atividades realizadas, resultados positivos. Apesar de ter a consciência que a apropriação deste objetivo só é conseguida plenamente após um trabalho de vários anos, foi possível verificar, a partir da análise das notas de campo, que as crianças demonstravam comportamentos de entreaajuda e cooperação, uma

vez que começaram a compreender que só conseguiam atingir os resultados se todos trabalhassem para o mesmo objetivo comum, demonstrando assim um desenvolvimento nas competências sociais e cognitivas do grupo, tanto nas atividades em pequeno grupo propostas por mim como nos momentos de brincadeira durante a exploração das áreas de aprendizagem ativa ou do espaço exterior.

No que diz respeito à “divulgação das conclusões e informação às crianças e adultos” (Tomás, 2011), pretendi dar a conhecer os resultados do meu trabalho no que concerne à investigação através do feedback que era dado, ao longo de cada atividade, de modo a conseguir que as crianças “avaliassem o seu grau de eficácia e a fixarem-se nos objetivos a atingir, a fim de melhorarem o seu funcionamento em grupo nas próximas atividades” (Lopes & Silva, 2008, p.7).

3.4. Apresentação e discussão de dados

Como nos reportam Silva et al. (2016) a cooperação entre as crianças permite que estas aprendam, não só com o educador mas também umas com as outras. Esta perspetiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima.

Para obter os dados necessários para a investigação, procedi à construção de um plano de ação que incidiu no trabalho com as crianças, com o objetivo de compreender o papel da educadora-estagiária na promoção do trabalho cooperativo nas crianças.

Primeiramente, de forma a registar o que observei no grupo de crianças, utilizei como instrumento o registo das notas de campo, para que ficasse evidenciado o problema identificado por mim. Segundo Parente (s.d), observar e escutar a criança é uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional em contexto de JI. Como atrás referido na identificação da problemática este pequeno excerto ilustra claramente a fragilidade detetável no grupo:

“Não essa peça é minha dá-me”; “Opá deixa-me jogar, sai”;
“Mas é para jogarmos todos”; “Mas tu não sabes, essa peça não é ai
estás a ver” (cf. Anexo – Nota de campo, dia 14 de outubro, sala polivalente, p.87-88)

Após a identificação desta fragilidade, elaborei um plano de ação para posteriormente o analisar e verificar o seu impacto no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

De acordo com a perspectiva de Fontes e Freixo (2004) o trabalho cooperativo implementa-se através da organização de pequenos grupos em que as crianças trabalham juntas para melhorarem a sua própria aprendizagem e a de todos os elementos do grupo. Deste modo, o plano de ação foi transversal a toda a intervenção principalmente nos momentos em pequeno grupo, uma vez que, os momentos de trabalho em pequeno grupo “permite o alargamento das experiências de aprendizagem das crianças e a sua sistematização” (Andrade & Oliveira-Formosinho, 2011, p.73), como também permite a estas pôr em prática certas competências sociais, o que gere por vezes conflitos entre os grupos. Assim, a minha intervenção baseou-se na gestão destes conflitos surgidos nos trabalhos em pequeno grupo. Como exemplo, quando as crianças demonstravam dificuldades em partilhar os materiais, resolvi-a intervir “*explicando que para que todos consigam terminar o mural, estes têm de trabalhar em equipa e partilhar os materiais*” (cf. Anexo – Nota de campo, dia 11 de outubro, 2016, sala de atividades, p.84-85).

Tendo por base os elementos essenciais da aprendizagem cooperativa definidos por Johnson e Johnson, 1989, Johnson e Holubec, 1993, propus algumas atividades cooperativas em que as crianças tivessem de partilhar os materiais, com o objetivo intencional de cooperarem entre si resolvendo os desentendimentos que iam surgindo, devido ao número limitado de recursos, o que constitui “uma boa maneira de iniciar a resolução de conflitos e incentivar a comunicação” (Lopes & Silva, 2008, p.11).

“No entanto, apesar de termos arranjado material suficiente para todos resolvi que em relação a sua diversidade este fosse limitado para que as crianças tivessem de o partilhar” (cf. Anexo – Nota de campo, dia 11 de outubro, sala de atividades, p.84-85)

Para além disso foram desenvolvidas atividades como “*recorte e colagem em pequenos grupos*” (cf. Anexo – Nota de campo, dia 25 de outubro, 2016, sala de atividades, p.94-95) e a construção de murais “*as crianças do projeto das estrelas escolheram os materiais que queriam utilizar para pintar o painel*” (cf. Anexo – Nota de campo, dia 11 de outubro, 2016, sala de atividades, p.84-85), sendo estas pertinentes porque permitem criar “uma interdependência positiva o que contribui para tornar uma atividade cooperativa” (Lopes & Silva, 2008, p.11).

Durante estas atividades, procurei formar grupos heterogêneos relativamente às competências sociais das crianças, associando uma criança “que parece dominar a competência necessária a uma outra que a começa a dominar” (Lopes & Silva, 2008, p.26). No entanto, como referem Fontes e Freixo (2004), o educador quando opta por fazer a constituição dos grupos de trabalho, tem de ter sempre em conta as preferências e incompatibilidades que podem existir entre as crianças para que desta forma se possam minimizar as tensões entre os diferentes elementos do grupo:

“hoje decidi realizar a atividade com apenas duas crianças de cada vez. Na organização destes grupos resolvi juntar crianças em que uma apresenta competências sociais mais desenvolvidas” (cf. Anexo – Nota de campo, dia 27 de outubro, 2016, sala de atividades, p.96)

Por fim, em relação às atividades propostas por mim implementei no grupo de crianças os momentos de comunicação. A educadora apesar de seguir o modelo pedagógico do MEM, ainda não tinha introduzido os momentos de comunicação no grupo. Deste modo, uma vez que a minha investigação estava relacionada com o trabalho cooperativo resolvi introduzir os circuitos de comunicação (cf. Anexo – Reflexão Semanal de 24 a 28 de outubro, 2016, p.97-99) que se baseiam “na partilha de experiências com vista a produzir novos conhecimentos e desenvolvimento” (Folque, 2014, p.52).

“Quando a auxiliar mandou arrumar as crianças não queriam destruir a construção, então, sugeri que eles mostrassem aos amigos para que estes aprendessem a fazer construções tão boas como as deles. As crianças aceitaram o desafio e quando todos estávamos sentados nas estrelas as crianças começaram por explicar como tinham construído” (cf. Anexo – Nota de campo, 28 de outubro, 2016, sala de atividades, p.96-97)

Após a apresentação do plano, importa referir que para além das observações dos comportamentos das crianças nas atividades propostas por mim, pude também observar e registar os comportamentos das crianças em atividades iniciadas por elas, uma vez que, o “trabalho cooperativo não se obtém de uma maneira única” (Bessa & Fontaine, 2002, p.37). É de salientar que a “observação próxima da criança em atividades de escolha livre é um modo de a escutar e captar a sua experiência de uma

forma cuidada e respeitosa” (Elfer, 2005; Tudge e Hogan, 2005; Nutbrown, 1996 citados por Parente, s.d, p.6).

Deste modo, a partir da análise dos resultados obtidos das atividades desenvolvidas em pequenos grupos e dos momentos de comunicação, é possível verificar que existiu uma evolução ao longo da intervenção.

Como referido inicialmente, o grupo de crianças não conseguia trabalhar com os pares, mesmo que fosse para alcançarem o mesmo objetivo. Apesar de ter a consciência que a apropriação deste objetivo só é conseguida plenamente após um trabalho de vários anos, foi possível observar ao longo da intervenção, uma evolução.

Durante as atividades a realizar, as crianças demonstravam comportamentos de entreatajuda e cooperação, uma vez que começaram a compreender que só conseguiam atingir os resultados se todos trabalhassem para o mesmo objetivo comum. Alguns exemplos disso são: *“MB podes pintar daquele lado que ainda está branco enquanto eu pinto aqui para conseguirmos pintar isto tudo”*; *“Oh M, não precisas de chorar, nós ajudamos, porque estamos a fazer todos juntos, olha fazes assim estás a ver, tenta tu”*; *Matilde eu ajudo-te, tu tens de dizer que nós descobrimos que o bebé faz xixi na placenta”*.

Inicialmente, no que concerne à partilha dos materiais as crianças demonstravam algumas dificuldades relativamente a este aspeto *“Oh Ana eu ainda não tive aquele rolo e o MM não troca comigo”* (cf. Anexo – Nota de campo, dia 11 de outubro, 2016, sala de atividades, p.84-85). No entanto, através da minha intervenção, as crianças começaram a demonstrar comportamentos de partilha, como também em definir estratégias que as ajudassem a concluir as atividades com sucesso que inicialmente não era verificável:

“L. toma este, eu já pinteí muito com ele”; *“MB podes pintar daquele lado que ainda está branco enquanto eu pinto aqui para conseguirmos pintar isto tudo”* (cf. Anexo – Nota de campo, dia 11 de outubro, 2016, sala de atividades, p.84-85).

“Assim as próprias crianças distribuíram papéis, enquanto umas cortavam os papéis as restantes colavam, o que fez com que a atividade decorre-se de forma mais organizada” (cf. Anexo – Nota de campo, dia 25 de outubro, 2016, sala de atividades, p.94-95)

Em relação aos momentos de comunicação, o principal objetivo desta estratégia era promover a partilha de saber e aprendizagens no grupo, de modo a

desenvolver a dimensão social e o sentido solidário pelas produções de cada um. No entanto, devido à dinâmica institucional nem sempre foi possível manter com regularidade esta intervenção. Por esse mesmo motivo, quando a educadora cooperante alterou o espaço do ambiente educativo, sugeri-lhe que colocássemos um painel com folhas na área dos blocos para que as crianças pudessem representar as suas construções através do desenho para posteriormente apresentarem ao restante grupo (cf. Anexo – Nota de campo, dia 18 de janeiro, 2017, sala de atividades, p.181-183). Apesar disto, devido ao período final da intervenção não pude observar o efeito desta estratégia.

A partir dos momentos de comunicação realizados foi possível observar o empenho e o interesse das crianças: *“hoje em dia, é notório que estas enquanto estão nas áreas querem construir algo para partilharem com o restante grupo, pois muitas das vezes o seu discurso é “Ana, vou fazer um desenho para depois comunicar aos amigos”* (cf. Anexo – Nota de campo, dia 23 de novembro, 2016, sala de atividades, p.131). Estes momentos contribuíram para a aprendizagem de cada um e de todos, uma vez que *“mesmo aquelas crianças que apresentam mais dificuldade em expressarem-se em grande grupo, através da implementação destes momentos, estas já realizam construções sozinhas ou em grupos para apresentarem aos colegas”* (cf. Anexo – Nota de campo, dia 23 de novembro, 2016, sala de atividades, p.131).

Para além deste plano de ação, defini como intenção ao longo da minha prática a promoção do trabalho cooperativo não só em atividades planeadas, como também nos momentos da rotina diária das crianças. Através das rotinas, como defendido por Oliveira-Formosinho (1999, citado por Arezes & Colaço, 2014), as crianças interagem com os outros e vão desenvolvendo competências sociais e comunicacionais, proporcionando também oportunidades para que as crianças participem em interações sociais mais complexas (p.121)

“Durante a parte da manhã, ao realizar a avaliação do plano do dia de segunda, sugeri que as crianças ajudassem a LM. Posteriormente construámos o plano do dia de hoje todos juntos” (cf. Anexo – Nota de campo, dia 13 de dezembro, 2016, sala de atividades, p.168)

No que concerne à análise dos resultados obtidos da observação realizada das atividades iniciadas pelas crianças, foi notório também, uma evolução nos comportamentos sociais e de cooperação nas crianças. De acordo com Lopes e Silva (2008) quando as crianças sentem a necessidade de trabalhar com os outros,

começam a comportar-se de maneira interdependente e começam a apreciar esta forma de interação e cooperação, mesmo quando a tarefa não o requer explicitamente.

Durante os momentos de brincadeira, as crianças revelaram comportamentos de ajuda e cooperação sem que existisse a intervenção específica do educador/estagiária: *“F e se fossemos ajudar o grupo da LM elas estão com muitas dificuldades, ainda não montaram quase nada” – MM; “Eu acho que esta não é aqui MM, vamos ver melhor” - F* (cf. Anexo – Nota de campo, dia 19 de janeiro, 2017, sala de atividades, p.182-183).

Para além disso, demonstraram ter adquirido competências sociais, como escutar atentamente os outros *“F eu sei que tu queres muito explicar mas tens de ouvir os amigos, eu ainda não acabei esta bem?”* (cf. Anexo – Nota de campo, dia 5 de janeiro, 2017, sala de atividades, p.172-173); desempenhar um papel e partilhar materiais e ideias: *“Se colocarmos esta peça aqui, vai segurar a rampa e o carro já não cai” – T*; *MM: “Assim não B, assim o carro cai para o chão, para descer rápido tens de colocar assim, tenta”* (cf. Anexo – Nota de campo, dia 12 de janeiro, 2017, sala de atividades, p.177-178).

Por fim, através do trabalho cooperativo o grupo consegue alcançar os objetivos com resultados positivos para cada um e para todos os elementos do grupo, trabalhando juntos para melhorarem a sua própria aprendizagem e a de todos os elementos do grupo. A título de exemplificativo: *“Oh Ana temos de conseguir todos não é? Porque isto é para o nosso almoço, por isso todos temos de fazer um bocadinho” – B* (cf. Anexo – Nota de campo, dia 13 de janeiro, 2017, sala de atividades, p.178).

Concluindo, o educador pode “contribuir e influenciar de forma intencional e determinante as interações e atividades de cooperação entre pares, nomeadamente através da função de *andaime* nesses momentos” (Williams et al., 2010; Girardet al., 2011, citado por Arezes & Colaço, 2014, p.119). Especificando, a função de *andaime* prende-se com a participação e apoio no decorrer das atividades entre as crianças, como por exemplo, quando uma criança apresentava dificuldades numa tarefa, sugeria que as restantes a apoiassem. Desta forma, através do incentivo à participação em atividades cooperativas, o educador influencia as interações entre pares apoiando-as e envolvendo-se na resolução de conflitos (Arezes & Colaço, 2014)

“A L.M não sabia uma das letras e a F.P ao seu lado sussurra-lhe: “E o D”. Entretanto a F.P diz: “Ana a LM não está a conseguir caçar a letra”. Eu respondi: “Então e porque é que tu não a ajudas?” FP:

“Posso ajudar a LM e ela a mim?”. Eu respondi: “Sim claro que sim, podem trabalhar juntas” (cf. Anexo – Nota de campo, dia 9 de janeiro, 2017, sala de atividades, p.175)

CAPÍTULO 4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA

“A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos”
(Dubar, 1991, citado por Sarmento, 2009)

Terminado o meu período da PPS, pretendo, neste penúltimo capítulo, refletir acerca do meu percurso feito nos dois módulos, Creche e JI, evidenciando os pontos fortes e fracos de todo o trabalho desenvolvido e seus contributos para a construção da minha identidade profissional. De forma a, futuramente, realizar práticas que permitam dar respostas eficazes às crianças em prol das suas necessidades.

Tal como defendido por Lopes (2001), “a construção da identidade social, traduzida neste caso na identidade profissional, desenvolve-se a partir do cruzamento entre a identidade individual e a identidade coletiva” (citado por Sarmento, 2009, p.49). Deste modo, considero que toda a prática vivenciada foi importante para a formação pessoal, tendo-me consciencializado das minhas capacidades, fragilidades e potencialidades, sendo estas características importantes para a minha formação enquanto profissional da educação.

Como refere Sarmento (2009), refletir sobre as identidades profissionais de educação obriga analisar um processo de construção social com as crianças, com as comunidades e com os contextos onde se desenvolve a sua ação educativa, transformando essa teia de interações numa forma própria de ser e de agir. Neste seguimento, uma das principais contribuições que a PPS me forneceu, foi a capacidade de completar e a de consolidar os conhecimentos teóricos que apreendi ao longo de toda a minha formação.

De acordo com Oliveira, Silva, Cardoso e Augusto (2006) a conceção de que a apropriação de uma teoria, articulado a um saber prático, compõe plenamente a identidade docente (p.558). Os mesmos autores (2006) referem que ter a oportunidade de colocar em prática os conteúdos teóricos que aprendemos, pode ajudar cada educador/estagiário a ter maior controle sobre as próprias ações e reconhecer melhor os significados e sentidos envolvidos, tornando a relação teoria e prática elemento de uma pedagogia concreta, isto porque por mais que saibamos definir as nossas intencionalidades é importante saber que estratégias utilizar.

Ao longo de todo o percurso vivenciado, compreendi que apesar das minhas intenções pedagógicas serem idênticas nos dois contextos, as estratégias utilizadas e

o modo como as operacionalizei alterou de um contexto para o outro. Inicialmente, pela experiência vivida em creche, resolvi adotar algumas estratégias no grupo de crianças no contexto de JI. No entanto, nem sempre resultou, uma vez que cada grupo de crianças apresenta características particulares e níveis de aprendizagem diferentes. Por esse mesmo motivo, enquanto profissional de educação foi e será sempre necessário refletir acerca das dificuldades com que me irei deparar adaptando a minha prática ao grupo de crianças com que irei trabalhar. Este aspeto foi notório em algumas atividades que dinamizei. A título de exemplo:

“Assim, a atividade não correu como esperava, porque enquanto eu dava apoio a uma das crianças com mais dificuldade, as restantes não estavam totalmente empenhadas na tarefa. Então pensei que as crianças poderiam ajudar-se umas às outras. Assim coloquei as que já tinham terminado a tarefa a auxiliar as que se encontravam a trabalhar” (cf. Anexo – Nota de campo, dia 25 de outubro, 2016, p.94-95).

Neste seguimento, durante a toda minha prática, procurei sempre refletir acerca das dificuldades que iam surgindo, bem como a dar importância ao trabalho que ia desenvolvendo com o grupo, com as famílias e com a equipa educativa. Os momentos de reflexão realizados com a equipa que me acompanhou auxiliaram-me a reajustar a minha intervenção, conseguindo melhorá-la gradualmente, uma vez que “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário” (Sarmiento, 2009, p.48).

De acordo com Oliveira et al (2006) “um aspeto, que aponta para a construção de uma identidade do educador, diz respeito à posição da criança, como sujeito da ação docente” (p.559). Na mesma linha de pensamento Agostinho e Lima (2015) referem que, a docência na educação infantil constitui-se nas relações sociais e no confronto entre os sujeitos que dela participam, organizando a sua prática pedagógica *com* e *para* as crianças, partindo das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades. Neste sentido, considero que o que sofreu maior evolução e destaque na minha prática ao longo dos dois contextos foi o reconhecimento da criança como sujeito e agente do seu processo educativo.

Relativamente ao contexto em Creche, apesar de ter sempre respeitado os interesses e as necessidades das crianças, a minha prática pedagógica centrou-se no *para* as crianças e não tanto *com* as crianças. No entanto, através dos momentos de reflexão, as equipas educativas que me acompanharam auxiliaram-me num dos

aspectos mais importante para uma prática pedagógica de qualidade, “considerar a criança o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo” (Silva et al., 2016, p.9). Assim sendo, no decorrer da minha intervenção em contexto de JI, procurei escutar mais cada criança no seu individual e planear de acordo com os seus interesses e necessidades. Deste modo é necessário pensar no papel do docente como alguém que mostra, vários caminhos, onde as crianças possam escolher pois cada criança é um ser único e diferente. Por esse motivo, as planificações das atividades partiram sempre dos interesses, das necessidades e das características individuais do grupo. Tal como Fisher (2004) defende, para planear um currículo que seja adequado, temos de descobrir o que é que as crianças já sabem e aquilo que elas precisam de aprender (p.21). Esta organização proporcionou um lugar dotado de oportunidades que me ajudaram na realização de aprendizagens mais criativas e integradoras para o grupo, uma vez que partindo dos seus interesses, as crianças acabam envolvendo-se nas atividades facilitando a sua aprendizagem:

“Ana, eu ainda não escrevi nenhuma descoberta”. Ao ouvir isto, foi buscar o computador e juntamente com o F descobrimos o que é o útero.” (cf. Anexo – Nota de campo, dia 3 de janeiro, 2017, p.171).

O papel do educador é o de estimular e mediar, criando situações de aprendizagem significativa, que leve as crianças a construir o seu pensamento, visto que ao mesmo tempo que guia as crianças na sua aprendizagem, também este aprende. Neste sentido, indo ao encontro da perspetiva de Vasconcelos (2011), saliento a ideia de que os adultos crescem e desenvolvem-se à medida que contribuem para o crescimento e desenvolvimento das crianças e da sua comunidade. Deste modo, a autora defende que o educador é o companheiro mais experimentado, que parte com as crianças à descoberta, pois crianças e educadores são construtores de saberes e novos saberes.

Para além disto, um dos aspetos a salientar foi a importância de trabalhar com equipas educativas coerentes onde a segurança, a partilha e a confiança foram aspetos essenciais que contribuíram para a construção da minha identidade profissional. Outro aspeto em ter em conta foi o contato com a diferenciação dos modelos pedagógicos praticados pelas educadoras cooperantes. Com base na teoria de Oliveira-Formosinho (2007, citado por Formosinho, J., 2013, p.16) o conceito de modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática

fundamentada onde se definem as grandes finalidades educacionais e seus consequente objetivos. O contacto com as diferentes práticas pedagógicas defendidas pelas educadoras ao longo da PPS alargou-me o campo de conhecimentos e experiências contribuindo para escolha do modelo pedagógico que irá reger a minha ação enquanto agente educativo. Deste modo, “um modelo pedagógico pressupõe uma forma de pensar a formação dos profissionais que optam por trabalhar nesse modelo. Este dispõe, assim, de um modelo curricular e de um modelo de formação contínua e de desenvolvimento profissional” (Formosinho, J., 2013, p.17).

Concluindo, os profissionais de educação devem manter sempre presente nas suas convicções que a sua formação é um processo de aperfeiçoamento constante. Este processo vai-se construindo através das interações estabelecidas entre os elementos do mesmo grupo profissional quer com os outros com quem a sua ação profissional se desenvolve. De acordo com Sarmiento (2009), as interações que os educadores estabelecem com as comunidades, as famílias, mas em especial com as crianças são a fonte inspiradora e central da ação profissional dos educadores de infância.

CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, para finalizar, pretendo analisar de forma crítica quais foram as contribuições que a minha investigação desenvolveu no grupo de crianças e qual o impacto da minha intervenção para o grupo, as famílias e a equipa educativa.

Neste sentido, considero que ao longo da minha prática em JI, o meu impacto em relação ao grupo de crianças, como também com a equipa educativa e com as famílias tenha sido positivo.

Em relação ao trabalho com as famílias, considero oportuno referir que, apesar de inicialmente estas não terem sido muito participativas, consegui divulgar com sucesso a mensagem educativa fazendo com que estas se fossem envolvendo cada vez mais, o que se tornou benéfico para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Para além disto, outro ponto forte da minha prática, foi a importância de ter trabalho com uma equipa educativa em que a segurança, a confiança e a partilha eram os principais objetivos a concretizar.

Perante a investigação realizada, importa refletir sobre a pergunta de partida que guiou todo o processo: A ação do educador na promoção do trabalho cooperativo nas crianças. Deste modo, dado por terminado este estudo, parece importante refletir acerca dos resultados obtidos.

Em relação à questão de partida da investigação, através da intervenção foi possível concluir que o educador pode e deve contribuir e influenciar intencionalmente as interações entre pares e as atividades de cooperação nas crianças, apoiando-as e envolvendo-se na resolução de conflitos. De acordo com Silva et al. (2016), durante as situações de conflito, o educador deve apoiar a explicitação e aceitação dos diferentes pontos de vista, favorecendo a negociação e a resolução conjunta do problema (p.25).

Relativamente ao grupo de crianças, apesar do trabalho cooperativo ser um objetivo que só é plenamente conseguido após um trabalho de vários anos, foi possível observar que ao longo da intervenção, existiu uma evolução, tanto nas atividades propostas por mim como nas atividades iniciadas por eles.

Para além do grupo demonstrar ter adquirido competências sociais, como escutar atentamente os outros e respeitá-los, partilhar materiais e ideias, estes também definiam estratégias que as ajudassem a resolver os seus próprios conflitos de modo a concluírem as atividades com sucesso, trabalhando juntos para melhorarem a sua própria aprendizagem e a de todos, que inicialmente não era verificável. Neste sentido, foi possível concluir que a aprendizagem cooperativa promove o sucesso escolar, uma vez que conduz sistematicamente a melhores

resultados, “contribuindo para o desenvolvimento e bem-estar psicossocial das crianças” (Bessa & Fontaine, 2002, p.155).

Importa também deixar claro, que existiu algumas limitações, nomeadamente na regularidade dos momentos de comunicação no grupo. Deste modo, a recolha de dados podia ter sido mais significativa

No seguimento destas conclusões, importa referir que a investigação trouxe contribuições para o grupo, bem como para a minha formação, uma vez que, de acordo com Latorre (2003), “os principais benefícios de realizar uma investigação são a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática” (citado por Coutinho et al, 2009).

Concluindo, posso apenas dizer que toda a prática foi bastante positiva e enriquecedora e que todas aquelas crianças, assim como todas as equipas educativas que me acompanharam marcaram a minha vida pessoal e profissional. Terminei, assim, referindo que em todo o meu percurso pretendi promover a participação ativa das crianças na sua própria aprendizagem como dos adultos, através de momentos de partilha, respeito com toda a comunidade envolvente.

REFERÊNCIAS

Agostinho & Lima (2015) A docência na educação infantil: sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças. *Investigar em Educação - IIª Série*, 4,57-68

Almeida, C. (2013). *A promoção da (s) cultura (s) e identidade do Agrupamento: Eficácia da inclusão escolar e da qualidade do ensino aprendizagem numa entidade organizacional aprendente.*

APEI. (s.d) *Carta de Princípios para uma Ética Profissional.* Lisboa

Arezes, M., & Colaço, S. (2014). *A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche.* INTERACÇÕES, (30), 110–137.

Brazelton, T. (2010) *O grande livro da criança - o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos.* Lisboa: Editorial Presença.

Brazelton, T. & Sparrow, J. (2003) *A criança dos 3 aos 6 anos – o desenvolvimento emocional e do comportamento.* Lisboa: Editorial Presença

Bessa, N. & Fontaine, A. (2002) *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa.* Lisboa: ASA Editores II. S.A.

Cole, M., & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente.* Porto Alegre: Artmed.

Colemann, C., & Ladd, G. (2002). As Relações entre pares na infância: Formas, Características e funções. Em B. Spodek, *Manual de investigação em Educação de Infância* (pp. 119-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Costa, A. (2013) A importância dos jogos cooperativos na criança. Em Silva, F, *O Guia Prático para Educadores*, 30-31.

Coutinho et al (2009) *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*

Fernandes, E. (1997) O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4, 563-572.

Ferreira, M. (2010) “ Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, Epistemológicas e Ético-Metodológicas a propósito dos processos de obtenção da

permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão e Ação*, 8, 151-182.

Ferreira, M. (2004). "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!": Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 65-102.

Fisher. (2004). A relação entre o Planeamento e a Avaliação. Em Siraj-Blatchford, *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 21-40). Lisboa: Texto Editora, Lda.

Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Avenida da Berna - Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Folque, M.; Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015) A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, (3), 13-34

Fontes, A. & Freixo, O. (2004) *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte

Formosinho, J (2013). Prefácio. Em Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., & McKinlay, N. (2011). Nota de apresentação. Em Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 7-8). Porto: Porto Editora.

Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta

Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (2009) *Métodos de pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Hohmann, M., & Weikart, P. D. (1997). *Educar a criança*. Av. de Berna - Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. (2006). Perspetivas atuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11, pp. 7-21

Lima, M., Almeida, M. & Lima, C. (1999) A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa em enfermagem. *Relatos de Experiência*, 20, 130-142.

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.

Lopes, J. & Silva, H. (2008) *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Lisboa: Areal Editores

Lopes, J. & Silva, H. S. (2009), *A aprendizagem cooperativa na sala de aula*: Lidel.

Marques, L.; Mata, L.; Rosa, M. & Silva, I. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Lisboa

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Niza (2013). O modelo curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.

Oliveira, Z., Silva, A., Cardoso, F. & Augusto, S. (2006) Construção da Identidade docente: Relatos de Educadores de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 129, 547-571.

Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011) O tempo na Pedagogia-em-Participação. Em Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.71-96). Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em Oliveira-Formosinho,

Formosinho Lino, & Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.

Parente, C. (s.d) *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto. CNIS

Portugal, G. (2012) Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17 (51), 593-744

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Av. de Berna - Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rangel, M. Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. Porto: Tangerina, Educação e Ensino.

Sarmiento, T. (2005). (RE) PENSAR A INTERAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA. *Revista Portuguesa de Educação*, 53-75.

Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus SOCI@L*, 2, 46-64.

Sem nome ¹(2012/2013). Regulamento Interno. Lisboa.

Sem nome (2012/2013). Brochura do Site. Lisboa.

Sem nome (2016/2017). Projeto Pedagógico de Sala. Lisboa.

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo – Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.

Vieira, R. & Vieira, C. (2005) *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Vygotsky, L. (1934) *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes Editora (1998). S. Paulo

¹ Por motivos de privacidade não são reveladas as autoras dos documentos.