



Universidade do Minho
Instituto de Educação

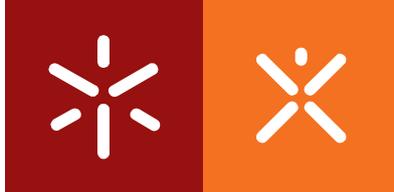
Beatriz Silva Ribeiro

"Interações entre pares em creche e jardim-de-infância"

Beatriz Silva Ribeiro "Interações entre pares em creche e jardim-de-infância"

UMinho | 2020

Julho de 2020



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Beatriz Silva Ribeiro

**"Interações entre pares em creche
e jardim-de-infância"**

Relatório de estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da

**Professora Doutora Maria de Fátima
Cerqueira Martins Vieira**

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Agradecimentos

O percurso desenvolvido ao longo dos últimos 5 anos, que culmina com este relatório não teria sido possível sem o apoio e colaboração de algumas pessoas, às quais deixo a minha sincera gratidão.

A ti avó, que já não estás comigo mas vives em mim.

Aos meus pais pela força, ânimo e apoio incondicional em todas as fases da minha vida. Obrigada por acreditarem e darem vida aos meus sonhos.

Ao Daniel por toda a força para enfrentar com garra os desafios, pela paciência diária, pelo carinho e incentivos para alcançar os meus objetivos.

À Beatriz, à Sandra e à Ana, por me permitirem sentir e viver Coimbra.

À Cátia, à Estefânia e à Patrícia por partilharem comigo inseguranças, medos e angústias, obrigada por me fazerem sentir em casa sempre que estou com vocês.

À Tânia por ter vivenciado comigo etapas fora da minha zona de conforto. Obrigada por todo o apoio e palavras de carinho.

À professora Fátima Vieira que me acompanhou ao longo deste percurso. Obrigada pelos saberes transmitidos, pela disponibilidade e pela calma que me transmitia em todos os encontros.

Às educadoras Sara e Juliana pelo modo como me acolheram, pela partilha de conhecimentos e experiências, pela força e por terem acreditado em mim. São um exemplo do que quero ser enquanto educadora de infância.

À Associação Gerações por me ter recebido de forma tão calorosa e por me ter feito sentir em casa.

A todas as crianças que se cruzaram comigo neste percurso, sem vocês não faria sentido. Obrigada por todas as vivências e aprendizagens partilhadas.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

AS INTERAÇÕES ENTRE PARES EM CRECHE E JARDIM-DE-INFÂNCIA

Resumo

O presente relatório de estágio reporta o surgimento, desenvolvimento e avaliação de dois projetos de intervenção que visam estudar e compreender as interações entre pares em contexto de creche e jardim-de-infância. A intervenção relativa ao contexto de educação até aos 3 anos visou promover as interações entre pares, estimular o (re)conhecimento de emoções e compreender o papel do adulto como promotor de relações positivas entre as crianças. O projeto desenvolvido em jardim-de-infância a clara o contributo da abordagem de trabalho de projeto para as interações entre pares. A intervenção pedagógica desenvolvida pretendeu oportunizar interações de colaboração, trabalho de equipa e ajuda mútua entre pares, proporcionar experiências de aprendizagem através do outro e compreender de que modo o trabalho de projeto contribui para o estabelecimento de relações entre as crianças.

As práticas pedagógicas desenvolvidas ancoraram-se numa aproximação à investigação-ação, que implica um conjunto de processos, envolvendo a observação dos contextos e das crianças, a definição da *questão-problema*, o *desenho de um plano de intervenção* e suas *estratégias, a implementação, documentação e avaliação* desse plano a fim de compreender o seu impacto. Ao longo do estágio tornou-se fundamental recorrer à observação, à escuta e à reflexão sistemática e cuidada da prática pedagógica desenvolvida, no sentido de conhecer os contextos educativos e as crianças e de garantir uma constante adequação da intervenção aos mesmos. Todo o percurso ancorou-se numa conceção de criança competente e ativa, que tem voz e vez no seu próprio processo de aprendizagem.

Em creche as crianças tiveram oportunidades de ampliar as suas experiências com os pares assim como os seus conhecimentos acerca das emoções e das relações com os outros, evidenciando-os no quotidiano pedagógico. No contexto de jardim-de-infância o grupo envolveu-se num processo de procura de respostas para as suas dúvidas e curiosidades, dando asas e vendo reconhecido e valorizado o seu ímpeto explorador.

Palavras-chave: educação pré-escolar, interações, relações entre pares, papel do adulto, trabalho de projeto.

PEER INTERACTIONS IN DAY CARE AND KINDERGARTEN

Abstract

This internship report outlines the emergence development and evaluation of two intervention projects that aim to study and understand the interactions between peers in the context of day care and kindergarten. The intervention on the context of education up to the age of three aimed to promote interactions between stimulating the knowledge of emotions and understand the role of adults as a promoter of positive relationships between children. The project developed in kindergarten clarifies the contribution of the project work approach to the peer interactions. The pedagogical intervention developed intended to provide opportunities, collaborative interactions, teamwork and mutual help among peers. It also provide leaning experiences through the other an understanding how work projects contributes to the establishment of relationships between children.

The pedagogical practices developed were anchored in an approach to action research, which implies a set of processes involving the observation of the contexts and children, the definition of the problem issue, the design of an action plan intervention and its strategies, the implementation, documentation and evaluation of this plan to understand its impact. Throughout the internship it became a fundamental resort of observation, listening, systematic and careful reflection of pedagogical practice development in order to know the educational contexts of children and to guarantee constant adaptation of the intervention to them. The entire route was anchored in a conception of a competent and active child, who has a voice and time in his own learning process.

In day care, children had opportunities to expand their experiences with peers as well as their knowledge about emotions and relationships with others, showing them in the pedagogical daily life. In the context of kindergarten the group was involved in a process of searching for answers to their doubts and curiosities, giving wings and seeing its exploratory drive recognized and valued.

Keywords: pre-school education, interactions, peer relations, adult role, project work.

Índice

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	12
1.1. Características das interações entre pares	12
1.1.1. Nos primeiros anos de vida	12
1.1.2. Nos anos pré-escolares	13
1.2. Interações entre pares e desenvolvimento social	15
1.3. O adulto enquanto facilitador das interações entre as crianças	18
1.4. O contributo do jogo e do brincar	21
1.5. As interações entre pares e o Trabalho de Projeto	23
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	26
2.1. Uma aproximação à Investigação-Ação	26
CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL	29
3.1. Apresentação do contexto de intervenção	29
3.2. Contexto de creche	30
3.2.1. Caracterização do grupo de crianças	30
3.2.2. Organização da equipa educativa e abordagens pedagógicas	30
3.2.3. Ambiente físico de aprendizagem	31
3.2.4. Rotina diária	32
3.3. Contexto de Jardim-de-Infância	33
3.3.1. Caracterização do grupo de crianças	33
3.3.2. Organização da equipa educativa e abordagens pedagógicas	33
3.3.3. Ambiente físico de aprendizagens	34
3.3.4. Rotina diária	35

CAPÍTULO IV – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	37
4.1. Contexto de creche	37
4.1.1. Identificação da temática e dos objetivos de intervenção.....	37
4.1.2. Desenvolvimento e análise da intervenção pedagógica.....	39
4.1.3. Avaliação da intervenção pedagógica.....	51
4.2. Contexto de jardim-de-infância	56
4.2.1. Identificação da temática e dos objetivos de intervenção.....	56
4.2.2. A emergência do projeto e o seu desenvolvimento.....	57
4.2.3. Avaliação do projeto de intervenção.....	70
 CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	 77
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 81
 ANEXOS	 86
Anexo A – Organização da sala de atividades em creche	87
Anexo B – Rotina educativa da sala de creche	90
Anexo C – Organização da sala de atividades em Jardim-de-Infância.....	91
Anexo D – Rotina educativa da sala de Jardim-de-Infância	93
Anexo E – Atividade ‘Mural das emoções’	94
Anexo F – Diálogo inicial sobre minhocas.....	95
Anexo G – Partilha de saberes após pesquisa na internet	97
Anexo H – Partilha de ideias após observação de minhocas a olho nu e com lupas.....	98
Anexo I – Partilha de saberes adquiridos na pesquisa em livros	99

Índice de registos fotográficos

Registo fotográfico 1 – Dança entre pares	45
Registo fotográfico 2 – Jogo manipulativo.....	46
Registo fotográfico 3 – Criança descobre como as peças giram	48
Registo fotográfico 4 – Criança observa atentamente movimento de rotação da peça	48
Registo fotográfico 5 – Exploração das expressões emocionais do jogo manipulativo.....	49
Registo fotográfico 6 – Criança explora tinta com mãos e braços.....	50
Registo fotográfico 7 – Criança pinta a cartolina com as mãos	50
Registo fotográfico 8 – Crianças montam puzzle em conjunto	54
Registo fotográfico 9 – Descrição da criança	59
Registo fotográfico 10 – Descrição da criança	59
Registo fotográfico 11 – Descrição da criança	60
Registo fotográfico 12 – Descrição da criança	60
Registo fotográfico 13 – Observação de minhocas a olho nu	61
Registo fotográfico 14 – Observação de minhocas com lupa.....	61
Registo fotográfico 15 – Descrição da criança	63
Registo fotográfico 16 – Descrição da criança	63
Registo fotográfico 17 – Descrição da criança	63
Registo fotográfico 18 – Observação do pote com a lupa.....	65
Registo fotográfico 19 - Procura de minhocas no parque exterior	65
Registo fotográfico 20 - Representação de minhocas através da plasticina, na área das artes... 65	
Registo fotográfico 21 - Representação de minhocas a sair dos buracos da terra	66
Registo fotográfico 22 - Colocação de anéis na minhoca.....	66
Registo fotográfico 23 - Representação do habitat das minhocas na área das construções	69
Registo fotográfico 24- Representação de detalhes nas minhocas de barro	69
Registo fotográfico 25 - Partilha de conhecimentos.....	69
Registo fotográfico 26 - Registos individuais da Cm. na fase inicial (24/20/2019) e intermédia do projeto (15/11/2019)	72
Registo fotográfico 27 - Registos individuais da C. na fase inicial (24/20/2019) e intermédia do projeto (15/11/2019)	72

Introdução

O presente relatório de estágio intenta, essencialmente, expor os projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos em contexto de creche e jardim-de-infância, assim como a sua fundamentação, apreciação e avaliação. Este trabalho foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Estágio, inserido no plano de estudos do mestrado em educação pré-escolar da Universidade do Minho.

Uma observação atenta e sistemática do grupo de crianças de creche permitiu-me notar o interesse que estas apresentavam pelo estabelecimento de relações com os pares, evidenciado nos diversos momentos da rotina educativa. Entre as crianças eram frequentes as demonstrações de carinho, empatia e preocupação pelo outro.

É através do estabelecimento de relações com os outros que as crianças constroem compreensões acerca do mundo que as rodeia (Hohmann & Weikart, 2009). As interações estabelecidas com os pares e as habilidades sociais e emocionais desenvolvidas na infância proporcionam uma base fundamental para o bem-estar e aprendizagem das crianças no futuro (McLaughlin, Aspden, & Clarke, 2017). As crianças aprendem a ser e a estar com os outros através de processos interativos, que lhes permitem experimentar os alicerces das relações humanas (Hohmann & Weikart, 2009). O apoio do adulto revela-se fulcral nas experiências sociais que as crianças vivenciam. Este estimula diferentes tipos de interações, promove atitudes e comportamentos cooperativos e apoia as crianças na resolução de conflitos, criando uma atmosfera de confiança para que as crianças se envolvam ativamente nas relações com os outros (Williams, Ontai, & Mastergeorge, 2007).

Reconhecendo a posição basilar do educador de infância nas diversas áreas de decisão e ação pelo qual é responsável, entendeu-se a pertinência de estudar o papel que este assume nas interações que as crianças estabelecem entre si, em contexto de creche. Pretendeu-se ainda estimular nas crianças o (re)conhecimento de emoções em si próprio e no outro e compreender e promover interações e relações entre as mesmas.

No contexto de jardim-de-infância observou-se o interesse das crianças em realizar um trabalho de projeto em torno de questões sobre minhocas. Deste modo pretendeu-se compreender

de que modo o trabalho de projeto contribui para favorecer as interações que as crianças estabelecem entre si, visto ser uma abordagem que apresenta contribuições positivas para o desenvolvimento social das crianças (Farida & Rasyid, 2018; Rahman, Yasin & Yassin, 2012).

Relativamente à estrutura do relatório, este encontra-se organizado em cinco capítulos. No primeiro apresento um enquadramento, onde são apresentados referenciais teóricos que suportaram a minha prática educativa e o desenvolvimento do presente trabalho. Neste sentido, exponho noções de diversos autores relativamente às interações entre pares, nos primeiros anos de vida e nos anos pré-escolares, bem como a sua importância para o desenvolvimento e a aprendizagem. Reflito também sobre o papel do adulto enquanto facilitador das interações entre as crianças, e sobre o contributo do jogo social para as mesmas.

No segundo capítulo apresento as opções metodológicas que sustentaram o desenvolvimento dos projetos de intervenção pedagógica, nomeadamente os procedimentos inerentes à metodologia de investigação-ação. Esta metodologia pode modificar e melhorar a prática educativa do educador através de ciclos sistemáticos de observação-planeamento-ação-reflexão-avaliação que são sustentados na teoria.

No terceiro capítulo procedo a uma breve caracterização dos contextos de intervenção, com foco na descrição dos grupos de crianças, da organização do ambiente físico e da rotina diária das salas, dimensões cruciais para conhecer os contextos.

No capítulo quatro apresento os projetos de intervenção desenvolvidos em contexto de creche e jardim-de-infância. O foco incide no modo como surgiram esses projetos, na clarificação dos seus objetivos, nas atividades desenvolvidas e na sua avaliação.

No quinto capítulo proponho-me a realizar uma reflexão acerca do percurso de estágio e da construção do meu perfil profissional. Por fim apresento a lista de referências bibliográficas consultadas para o desenvolvimento do presente relatório de estágio.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1. Características das interações entre pares

1.1.1. Nos primeiros anos de vida

Desde o nascimento que somos seres sociais. Embora exista a crença de que crianças pequenas não são capazes de se envolver em ações cooperativas, têm sido feitas observações que mostram que no primeiro ano de vida estas participam em interações onde existe envolvimento de ambas as partes, repetição de ações-chave, alternância e qualidade lúdica (Ross, 1982, citado por Hay, Payne & Chadwick, 2004, p. 85). O tipo de relações que as crianças estabelecem entre si depende de um conjunto de fatores, como a idade, o ambiente em que a interação decorre, o estilo e as competências sociais de cada uma (Brownell & Hazen, 1999, p. 407).

As relações estabelecidas até aos três anos apresentam algumas peculiaridades, quando comparadas com as de crianças mais velhas. Características específicas associadas a esta idade como o conhecimento emergente acerca de si próprio e do outro e a dificuldade de regulação das emoções (Brownell & Hazen, 1999) influenciam diretamente o modo como as crianças se relacionam (Ross, Lollis & Elliott, 1982 citado por Brownell & Hazen, 1999, p.405).

Algumas formas de comportamento pro-social como a partilha, a ajuda e a preocupação por confortar os outros, são competências que emergem por volta do primeiro ano de vida (Hay, Payne, & Chadwick, 2004, p. 85). De facto, existe uma maior propensão por parte de bebés de um ano para partilhar objetos quando pedidos por outro, quando comparados com crianças de dois anos, pois interações que envolvem a partilha de objetos tendem a decair com o tempo (Eckerman et al., 1989, citado por Hay, Payne & Chadwick, 2004, p.86). Shantz (1987) refere mesmo que a causa principal de conflitos entre crianças pequenas diz respeito à posse e partilha de brinquedos e outros objetos (citado por Hay, Payne & Chadwick, 2004, p.86).

As interações que as crianças estabelecem entre si nos primeiros anos de vida são muito variadas. Por exemplo, as conversas dão um grande contributo para a aquisição da linguagem. Também a cooperação é observável nas relações entre pares e desenvolve-se de uma

forma mais acentuada nos anos pré-escolares (Hay, Payne, & Chadwick, 2004, p. 89). Observam-se também comportamentos competitivos, que surgem mais frequentemente quando as crianças não têm formada uma relação de amizade. A capacidade de equilibrar estes dois conceitos é gradualmente aprendida com o contacto com os pares (LaFreniere, 1996, citado por Hay, Payne & Chadwick, 2004, p.89), assim como a capacidade de ajudar o outro, simpatizar e mostrar preocupação por ele. Ainda assim, os conflitos interpessoais estão presentes nos contextos educativos e devem ser encarados como fenómenos sociais normais. Normalmente nos primeiros anos de vida existe uma maior propensão para o envolvimento em conflitos pela posse de objetos (Hay, Payne, & Chadwick, 2004, p. 89), que muitas vezes são resolvidos de uma forma desajustada.

O contexto educativo constitui-se um mediador do desenvolvimento socioemocional da criança, apoiando-a na conquista e aquisição de competências de interação com o outro. Em crianças muito pequenas estas competências consistem na capacidade de aferir a disponibilidade e atenção do outro, oferecer algo atrativo que altere o tema da brincadeira, imitar ou complementar ações do par e usar vocalizações simples. Para além destas conquistas, as crianças devem desenvolver capacidades de comunicação, que passam por estabelecer contacto visual, utilizar mensagens claras e simples e partilhar o controlo (Brownell & Hazen, 1999, p. 406). Este é um processo complexo para crianças tão pequenas, pois pressupõe que estas sejam capazes de regular as suas ações de acordo com a interpretação e compreensão que fazem dos sentimentos dos outros (Brownell & Hazen, 1999). O desenvolvimento emocional contribui substancialmente para as interações entre pares e permite que as crianças vão complexificando as suas relações ao mesmo tempo que desenvolvem competências de controlo e regulação das emoções e do comportamento durante as interações e a negociação para a resolução de conflitos (Brownell & Hazen, 1999, p.405).

1.1.2. Nos anos pré-escolares

Dos 24 meses até aos 5 anos ocorre uma complexificação das interações entre pares e um aumento da sua frequência (Rubin, Bukowski, Parker & Bowker, 2008, p.11), sendo esta uma fase em que novas formas de interação são desenvolvidas (Ladd & Coleman, 2002, p. 123). A

partir dos três anos, as crianças, como resultado do desenvolvimento da cognição e da linguagem, são capazes de concetualizar de uma forma mais clara as suas amizades, o que faz com que estas adquiram um caráter mais intencional (idem, 2002, p.123). Hohmann & Weikart (2009) corroboram esta ideia, referindo que o tipo de relações estabelecidas com pares e a capacidade de iniciativa de crianças em idade pré-escolar são influenciadas pela capacidade emergente da expressão de ideias e sentimentos através de palavras e brincadeiras (p. 572). Na verdade, as crianças treinam bastante o seu vocabulário quando pedem informações, discutem, concordam ou discordam dos seus pares ou lhes contam histórias (Hay, Payne, & Chadwick, 2004).

O modo como as crianças interagem e constroem relações com os pares está também relacionado com características e comportamentos lúdicos das crianças (Ladd & Coleman, 2002, p. 140) e diferenças de género (Hay, Payne, & Chadwick, 2004, p. 90). Howes e Phillipsen (1992) referem que relações estabelecidas entre raparigas tendem a ser mais estáveis do que as estabelecidas entre rapazes (citado por Hay, Payne & Chadwick, 2004, p.90). Níveis baixos de agressividade, timidez e problemas de comportamento influenciam de uma forma positiva o envolvimento das crianças em atividades com os pares, enquanto que atitudes de rejeição, agressivas e desajustadas potenciam um fraco ajustamento social (Gomes, 2016, p. 80). Ou seja, “comportamentos sociais positivos estão relacionados com a aceitação dos pares e comportamentos negativos e anti-sociais estão relacionados com a rejeição” (Ladd & Coleman, 2002, p. 141). Numa investigação realizada por Ladd, Price e Hart (1988, 1990) chegou-se à conclusão que crianças que se envolvem mais frequentemente em atividades cooperativas tendem a chamar mais a atenção de outras crianças, enquanto que outras que recorriam à agressão e a discussões eram cada vez mais rejeitados pelos pares (Ladd & Coleman, 2002, p. 142).

Quando uma criança se sente apoiada pelo grupo esta ganha confiança em si própria e desenvolve progressivamente competências sociais, aprimorando simultaneamente as que já possui, fazendo com que os pares continuem a interagir com ela. Pelo contrário, se uma criança é frequentemente rejeitada pelos pares vê limitadas as oportunidades para construir novas competências e desenvolver as que já tem, o que leva a que esta seja vista como menos agradável pelos outros (Katz, 2006, p.19). O acesso aos pares é então visto por Ladd e Coleman (2002) como “uma condição necessária para a interação” (p. 155), na medida em que as crianças precisam de adquirir competências que lhes permitam regular o modo como se relacionam com

os outros e como interagem com eles, sendo esta uma forma de construir bases para a formação de relações positivas.

Durante a idade pré-escolar, ações como cuidar, partilhar e a ajudar tornam-se mais frequentes (Rubin et al, 2008, p.13), sendo que por volta do quarto ano de vida as crianças “direcionam comportamento pró-social para seus pares com mais frequência do que crianças de 3 anos (Benenson et al, 2003, citado por Rubin et al., 2008, p.13). As crianças realizam trocas entre si, apoiam-se mutuamente e desenvolvem uma relação de segurança com os seus pares mais chegados, envolvendo-se em interações sociais cada vez mais ricas, complexas e diversificadas.

Enquanto que, como referido anteriormente, os conflitos em idade de creche se devem à partilha de materiais e objetos, no jardim-de-infância estes têm origem maioritariamente devido a diferenças de opiniões (Chen, Fein e Tam, 2001, cit. por Rubin et al, 2008, p.13), o que demonstra o interesse que as crianças vão progressivamente construindo em torno de perspectivas, ações e ideias dos outros. O confronto de pontos de vista e interesses diferentes permite que as crianças construam a sua própria identidade e se distingam dos outros. Comportamentos de agressão, comuns até aos três anos como estratégias para resolver conflitos, começam agora a ocorrer com menos frequência (Rubin et al, 2008, p.13), evidenciando capacidades emergentes de negociação interpessoal.

1.2. Interações entre pares e desenvolvimento social

Sabendo que as crianças se desenvolvem, fundamentalmente, através de um processo interativo e dinâmico com os outros, e que os pares constituem um contexto social muito importante, importa indagar de que forma é que as interações que estabelecem com estes influencia o seu desenvolvimento. Gomes (2016) menciona que a qualidade das relações entre pares tem efeito no desenvolvimento social da criança desde muito cedo (p. 72). Estas permitem que a criança se desafie, experimentando situações de entreaajuda, apoio e amizade, onde expõe os seus sentimentos e ouve os dos outros, revela as suas vontades e intenções, toma iniciativas e decisões, desenvolvendo um alargado leque de competências sociais. Doyle, Connolly & Rivest (1980) chegaram à conclusão de que as crianças são socialmente mais ativas, evidenciando mais

autonomia na tomada de iniciativas, e uma maior competência quando estão na presença dos pares conhecidos (citado por Ladd & Coleman, 2002, p.153).

Katz & McClellan (1996) revelam algumas competências que permitem o estabelecimento de relações pessoais com os outros. São estas “comunicar, discutir, negociar, dar a vez, cooperar, exprimir preferências e razões que estão por trás das suas acções e aceitar compromissos e empatizar com os outros” (p. 13). Estas capacidades são importantes para as relações das crianças e são práticas, na medida em que são adquiridas e aperfeiçoadas na experiência com o outro. Legendre & Munchenbach (2011) e Volling & Feagans (1995) entendem as interações não só como uma fonte de segurança emocional e prazer, mas também como oportunidade de aprendizagem permitindo que as crianças testem e vivam situações como o jogo social, a imitação, a comunicação precoce, os conflitos, a cooperação e a empatia (citado por Elicker et al., 2014, p.137). De facto, as interações entre pares que envolvem trocas afetivas e intelectuais, podem constituir uma “plataforma de partilha de experiências e co-aprendizagens na adoção das perspetivas dos outros” (Bruce & Hansson, 2011, p. 315), aspetos essenciais para o desenvolvimento social e cognitivo.

Ladd & Coleman (2002) mostraram as consequências que as relações precoces com os pares têm na competência das crianças e no seu desenvolvimento social. O bem-estar emocional constitui uma das competências que é promovida pelo contacto com os pares. As autoras revelam que o stress diminui e que as crianças tendem a explorar mais o meio envolvente quando estão acompanhadas por um par conhecido (Ladd & Coleman, 2002, p. 151), visto que se sentem mais confiantes e seguras e são capazes de direcionar a sua atenção para o brincar.

As relações estabelecidas durante os primeiros anos de vida também facilitam a adaptação das crianças à escola. As amizades anteriormente estabelecidas assumem um papel relevante quando as crianças entram para o ensino formal (Ladd & Coleman, 2002, p. 152).

Em contextos de educação pré-escolar os grupos mistos em termos de idade evidenciam um potencial educativo riquíssimo e fundamental para criar “zonas de desenvolvimento proximal”¹

¹ Vygotsky (1991) descreve a existência de três níveis de desenvolvimento – o nível de desenvolvimento real, que corresponde aquilo que a criança é capaz de realizar de uma forma autónoma e independente, o nível de desenvolvimento proximal, que envolve tudo aquilo que a criança ainda não faz sozinha, mas que é capaz de fazer com outro mais competente e o nível de desenvolvimento proximal, que diz respeito àquilo que a criança está prestes a ser capaz de fazer.

(Vygotski, 1991) e promover o respeito e a valorização pelas diferenças em presença, criando uma dinâmica de colaboração e ajuda mútua (Folque, 2018).

Quando uma criança mais competente se relaciona com outra na sua “zona de desenvolvimento proximal”, esta desempenha um papel semelhante ao de um adulto, criando “andaimes” (Vygotski, 1991). Aqueles com habilidades no uso de determinados instrumentos intelectuais favorecem o desenvolvimento de outros que ainda não se encontram a esse nível, através da interação social (Rogoff, 1993, p. 182). Assim, uma criança “mais capaz” pode influenciar o desenvolvimento de outra, visto que expande as suas experiências para um nível que não seria possível sem este apoio.

Bruce e Hansson (2011) referem que a experiência positiva da interação entre pares constitui-se fulcral para o desenvolvimento da linguagem. Estas interações começam a desenvolver-se cedo, numa fase pré-verbal. No entanto, para que as crianças tenham acesso a uma interação com um par necessitam de recorrer à comunicação, e de fazer esforço para compreender o outro e ser entendido. Desta forma as crianças treinam as suas competências linguísticas no contacto com o outro, observando as suas reações, respostas, perguntas e comentários (Bruce & Hansson, 2011, p. 314). Quando ocorre uma situação comunicativa entre pares, mesmo antes de estes comunicarem verbalmente, as crianças necessitam de ouvir e de entender a mensagem que lhes foi transmitida, seja esta verbal ou não verbal. Este processo permite que as crianças vão adquirindo a capacidade de resposta e a capacidade de se expressarem (Bruce & Hansson, 2011, p. 315).

O desenvolvimento social e emocional são duas componentes do nosso crescimento enquanto ser humano que se retroalimentam. As competências sociais e emocionais permitem às crianças iniciar e manter interações com os outros, formar relações próximas e seguras, resolver problemas e conflitos com os pares e compreender, expressar e regular as suas emoções e as dos outros (Goodman et al., 2015; McLaughlin, Aspden & Clarke, 2017). As crianças que desenvolvem estas competências são mais facilmente aceites pelos pares, adaptam-se mais facilmente aos contextos, são mais confiantes e têm uma maior propensão para serem academicamente bem sucedidas (McLaughlin, Aspden & Clarke, 2017 p.22). Estas competências permitem que as crianças se tornem cada vez mais competentes em situações de interação

progressivamente mais complexas e em atividades em grupo (California Department of Education, 2019, para. 3).

1.3. O adulto enquanto facilitador das interações entre as crianças

A competência do adulto é um direito de todas as crianças. Estas devem usufruir de uma educação de qualidade, onde o adulto reflete, adequa e aprimora as dimensões pelas quais é responsável. Um educador competente é aquele que “apoia e fomenta o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto). É inegável o contributo e o papel que o adulto desempenha nas relações que as crianças estabelecem entre si, quando estas se encontram inseridas num contexto de educação pré-escolar. O educador tem um papel ativo na promoção das competências sociais na infância, assim como a própria criança que constrói a sua identidade a partir das interações sociais que estabelece com os outros (Gomes, 2016, p. 73).

As crianças ao participar em diversos momentos da rotina diária envolvem-se em diversas interações e têm a oportunidade de formar e desenvolver relações com os adultos (Elicker et al., 2014, p.133). No âmbito de momentos de alimentação, higiene e brincadeira, “o educador responde aos sinais das crianças” (Elicker et al., 2014, p.133) de forma a garantir o bem-estar das mesmas e a satisfação das suas necessidades básicas. Quando o educador cria relações responsivas e de confiança com o grupo de crianças, gera oportunidades para que estas se envolvam em ações com os objetos e com os outros, tomem decisões, façam escolhas e elaborem planos, comuniquem sobre o que estão a fazer (Hohmann & Weikart, 2009) e interajam com os outros sabendo que as suas necessidades estão asseguradas. Este clima gera ainda sentimentos de pertença, proteção e eficácia (McLaughlin, Aspden & Clarke, 2017, p.22). Desta forma as crianças não precisam de se preocupar com a sua segurança, e podem usar todo o seu tempo para explorar e se relacionar com todo o meio envolvente.

Katz e McClellan (1996) referem que as competências sociais se desenvolvem particularmente através de processos interativos. É através do contacto com os outros e das experiências partilhadas que as crianças constroem referências, tomam consciência da sua identidade e respeitam a dos outros, desenvolvem a sua autonomia pessoal, adquirem noções acerca do que é correto e errado (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 33).

O educador de infância deve orientar as crianças e promover oportunidades para que estas interajam e cooperem entre si. Um dos modos de estruturar as experiências sociais das crianças é através da organização do grupo, em grande grupo, em pequeno grupo e em pares, fomentando e/ou modelando a cooperação e a comunicação entre pares (Williams, Mastergeorge & Ontai, 2010). Como referem Hohmann e Weikart (2009) os tempos de grupo, que geralmente são da iniciativa do adulto, possibilitam a participação em experiências sociais onde as crianças partilham materiais, conversam sobre o que estão a fazer, aprendem com os outros e apoiam-se de uma forma recíproca, participam na vida em grupo, tomam decisões, imitam e aprendem a partir do que veem os outros fazer e dizer.

A organização do espaço e dos materiais pedagógicos constitui um campo de decisão e ação do educador de infância que tem implicações e contribui para o desenvolvimento de relações entre as crianças. Hohmann e Weikart (2009) referem algumas diretrizes que orientam o adulto no processo de organização desta dimensão pedagógica. As áreas de interesse devem possuir espaço suficiente para que as crianças brinquem em conjunto e circulem com facilidade dentro e entre estas, sendo possível desta forma prevenir conflitos e permitir um bem-estar coletivo. A disposição do espaço deve providenciar oportunidades para que as crianças trabalhem individualmente, em pequenos grupos ou em grande grupo de acordo com os seus interesses e motivações. Em algumas das áreas, o educador poderá disponibilizar alguns materiais em quantidade reduzida, de forma a estimular o desenvolvimento de sentimentos de respeito, amizade, valorização do outro e partilha. Os materiais devem ser em quantidade suficiente para que várias crianças possam brincar em simultâneo (Hohmann & Weikart, 2009).

O desenvolvimento social e o desenvolvimento emocional devem ser estimulados e promovidos pelo educador de infância. McLaughlin, Aspden & Clarke (2017) organizam o desenvolvimento social e emocional em cinco categorias – literacia emocional, resolução de

problemas sociais, retorno à calma, competências sociais e amizade e prevenção de comportamentos desafiadores (p.22).

Sharp (2001) refere que a literacia emocional consiste na capacidade de “identificar, perceber e expressar emoções de uma forma saudável (citado por McLaughlin, Aspden & Clarke, 2017, p.23). O educador pode apoiar o desenvolvimento desta competência ao estabelecer um clima de confiança, emocionalmente positivo onde todos os intervenientes exprimem e debatem as suas emoções. O adulto pode conversar com as crianças sobre as várias emoções que experimentam, as formas de as expressar e como as podem reconhecer nos outros. É importante que as crianças reconheçam como a cara e o corpo se expressam em cada emoção, aprendam a expressar o que sentem e a reconhecer nos outros essas emoções (McLaughlin, Aspden & Clarke, 2017, p.23).

McLaughlin, Aspden e Clarke (2017) aludem ainda à importância da atuação do educador em situações de conflito. Este deve garantir que todos os intervenientes têm a oportunidade de se expressarem e de exprimir o seu ponto de vista, auxiliar as crianças com um conjunto de passos aos quais estas podem recorrer, fornecer linguagem, orientação e encorajamento, fazer comentários quando as crianças resolvem os seus problemas de uma forma positiva e utilizar recursos que suportem a resolução dos conflitos Também Hohmann e Weikart (2009) referem que quando é dada às crianças a oportunidade de serem elas próprias a resolver problemas sociais estas adquirem habilidades para “lidarem de forma reflectida e criativa com situações não antecipadas” (p. 582).

A capacidade para gerir as emoções é um processo exigente, sobretudo para as crianças mais pequenas. Saber como acalmar em situações emocionalmente exigentes é uma tarefa difícil que deve ser apoiada pelo adulto. Este deve agir com tranquilidade e serenidade, fornecer estratégias para que as crianças possam retornar à calma e proporcionar um espaço na sala tranquilo para onde se possam deslocar e permanecer quando se sentirem mais agitadas ou mais cansadas (McLaughlin, Aspden & Clarke, 2017, p.24).

Também cabe ao educador ajudar as crianças a entender a importância das relações pessoais e do outro, assim como “identificar, modelar e destacar as competências necessárias para desenvolver interações positivas com os pares” (McLaughlin, Aspden & Clarke, 2017, p.24).

Desenvolver propostas de atividade onde as crianças trabalhem em conjunto, criar regras da vida em grupo e apoiar crianças que não se envolvem com os pares (Duley (2017) citado por McLaughlin, Aspden & Clarke, 2017, p.24) constituem estratégias pedagógicas de apoio ao desenvolvimento das competências sociais.

Por fim, a prevenção de comportamentos desafiadores como agressões ou outros atos que provoquem dano constitui outro campo de ação do educador de infância. McLaughlin, Aspden & Clarke (2017) sugerem que o educador dê mais atenção a comportamentos positivos do que negativos, apoie outras crianças para que saibam como responder quando uma criança exibe um comportamento provocador e aplique as consequências destes atos de uma forma calma (p.25).

1.4. O contributo do jogo e do brincar

O jogo e o brincar são linguagens universais que marcam a nossa infância “independentemente da cultura ou da situação geográfica” (Neto & Lopes, 2018, p. 17). Estes dão à criança uma oportunidade de transformar e gerir a realidade, seguir os seus próprios interesses, desafiar-se, superar-se, testar os seus limites de uma forma livre e espontânea. Neto e Lopes (2018) afirmam o brincar como exploração, adaptação, risco e aprendizagem (p. 18) e uma oportunidade para a criança desenvolver processos de sociabilização (*idem*, p.29).

Pellegrini & Boyd (2002) descrevem as formas de jogo mais observáveis no período pré-escolar (p. 256). Até por volta dos 2 anos de vida as crianças demonstram maioritariamente comportamentos de exploração sensorial do mundo envolvente. Enquanto interagem com o que as rodeia, maioritariamente com os pais ou cuidadores, não é frequente a interação com pares. Nesta fase de desenvolvimento as crianças envolvem-se maioritariamente no jogo solitário, em que brincam sozinhas e de um modo independente. No entanto Pedrosa e Carvalho (1995) evidenciam que crianças com idades inferiores aos 2 anos apresentam “alta prioridade da motivação na interação social e, particularmente, na interação criança-criança” (p. 61), o que leva à brincadeira compartilhada, sem a interferência do adulto (*idem*, p.63). As primeiras interações com os pares incluem “comportamentos de procura e escuta” (Sumsion e Goodfellow (2012) citado por Goodfellow, 2014, p.204) como o estabelecimento de contacto ocular, observação da atividade do outro, sorrir, e oferecer e retirar objetos.

O contacto e exploração frequentes do mundo imediato permite que as crianças “[passem] a confiar nos pais e nas pessoas que cuidam delas em termos de atenção, apoio e desenvolvimento das suas acções, escolhas e modos de comunicar” (Post & Hohmann, 2003, p. 11). À medida que ganha confiança em si própria vai construindo progressivamente mais conhecimentos acerca do que a rodeia e passa a testar e explorar novas possibilidades de ação.

Durante o segundo ano de vida as crianças começam a envolver-se no chamado jogo fantástico, que se evidencia muito frequente até aos 6 anos (Pellegrini & Boyd, 2002, p. 239). Nesta fase é comum as crianças envolverem-se no jogo e no brincar com um par ou um adulto, sendo igualmente observável um comportamento independente (Pellegrini & Boyd, 2002, p. 239). O jogo fantástico, quando realizado em pares favorece o desenvolvimento da linguagem, pois as crianças comunicam mais em contextos sociais (Vygotsky, 1962 citado por Pellegrini & Boyd, 2002, p.243). Num estudo realizado pelas mesmas autoras com crianças de 3 e 4 anos, foi demonstrado que a fantasia é negativamente afetada com a presença de adultos, enquanto que a presença de pares apresenta uma influência positiva (p. 243). Este facto parece evidenciar o papel desempenhado pelos pares na estimulação da fantasia e do jogo. Na verdade, Hay, Payne e Chadwick (2004) referem que quando as interações refletem “um grau de intersubjetividade entre a mente das crianças” (p. 90) contribuem para as relações entre os pares. As crianças partilham um mundo de fantasia, partilham ideias e ampliam as suas experiências sociais ao vivenciarem interesses em comum.

A fim de que as crianças se envolvam neste tipo de jogo, se desafiem a elas próprias e aos outros, descubram novas possibilidades de ação com objetos, pares e espaço e construam novas aprendizagens é necessário que tenham à sua disposição materiais que oportunizem estas competências. Pellegrini (1987) refere que a fantasia é potenciada na presença de adereços lúdicos que apoiam as crianças na criação de temas integrados.

Um estudo realizado por Galda e Pellegrini evidenciou a relação estabelecida entre o jogo simbólico, o faz de conta e a literacia. As crianças recorrem aos verbos linguísticos que vão aprendendo no seu quotidiano, aplicam-nos e praticam-nos durante o jogo (Pellegrini, Perlmutter, Galda & Brody, 1990, citado por Pellegrini & Boyd, 2002, p.246) alargando posteriormente a sua utilização para as interações com os pares. Estes aspetos constituem bons preditores da escrita e linguagem precoces (*idem*, p.247).

O jogo auxilia a criatividade, pois as crianças utilizam os objetos para fins bastante diversificados e a resolução de problemas na medida em que descobrem diversas soluções para os mesmos enquanto brincam (Pellegrini & Boyd, 2002, p. 248). À medida que as crianças crescem esta resolução de problemas vai sendo partilhada com os pares, existindo uma cooperação a fim de atingir objetivos comuns. A partilha de experiências e o entendimento da perspectiva dos outros, inerente à interação entre pares no jogo, constitui-se essencial para o desenvolvimento social e cognitivo (Williams, 2007, citado por Bruce & Hansson, 2011, p.315). O brincar potencia o desenvolvimento de competências de respeito mútuo, cooperação, representação de papéis, representação causal e aquisição de novo vocabulário e expressões, caracterizando-se por um “foco recíproco, um elevado nível de atividade com trocas dinâmicas” (Bruce & Hansson, 2011, p. 315). A vertente social do brincar é importante no desenvolvimento social da criança, na medida em que lhe permite ir construindo e estabelecendo os fundamentos da socialização que são inerentes às relações humanas, através do envolvimento emocional e intencional nas brincadeiras e do contacto experiencial com pares e adultos.

1.5. As interações entre pares e o Trabalho de Projeto

A abordagem por projetos “pressupõe uma visão de criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas” (Vasconcelos, 1998, p. 133). Perspetiva-se o conhecimento como algo dinâmico, que se constrói e reconstrói através da ação da própria criança. É por isso uma abordagem pedagógica que procura responder à curiosidade natural das crianças e à sua disposição para explorar e investigar (Rahman, Yasin, & Yassin, 2012), condições essenciais para aprender (Farida & Rasyid, 2018). Como responde diretamente aos interesses das crianças, torna-se uma abordagem intrinsecamente motivadora para elas (Katz & Chard, 1992).

Quando falamos de projetos referimo-nos sobretudo a um itinerário de pesquisa que radica nas experiências, interesses e motivações das crianças envolvendo a sua participação ativa (Katz & Chard, 1997). Esta abordagem dá importância à criança, como elemento pertencente a um grupo com interesses comuns, sendo que cada elemento tem uma determinada responsabilidade

na exploração de um tópico, tratando-se de “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, et al., 2012, p. 10).

Cabe ao educador de infância observar o grupo de forma conhecer as suas competências, saberes e interesses (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) a fim de os alargar e diferenciar, suscitando novos interesses e alimentando a curiosidade e o desejo de aprender, o que potencia “o desenvolvimento intelectual das crianças através do envolvimento das suas mentes” (Katz & Chard, 1997, p. 3).

De acordo com Katz e Chard (1997) o trabalho de projeto desenvolve-se ao longo de três fases que se interligam entre si: a **fase de planeamento e arranque**, em que se definem tópicos possíveis de pesquisa, se partilham “informações, ideias e experiências que as crianças já têm acerca do tópico” (Katz & Chard, 1997, p. 172) e se começa a desenvolver planos para guiar a investigação; a **fase de desenvolvimento do projeto**, onde se retorna às questões colocadas pelas crianças, procede-se à investigação e à representação, cumprindo o principal impulso de adquirir novas informações, especialmente através da experiência em primeira mão (Katz & Chard, 1992, p. 18); por último, a **fase de reflexões e conclusões**, em que se procede a um balanço do que foi aprendido e a uma “elaboração das aprendizagens das crianças para que o seu significado seja intensificado e personalizado” (Katz & Chard, 1997, p. 175).

Um trabalho de projeto pode ser desenvolvido por uma criança individualmente, por um grupo ou por todo o grupo, sendo que em contextos de educação pré-escolar é mais frequente a sua realização em pequeno grupo (Rangel & Gonçalves, 2010, p. 24). No âmbito desta metodologia a interação entre pares é fulcral, pois as crianças organizam-se em grupo para planear o percurso de pesquisa, partilhar diferentes teorias e visões sobre o tópico em estudo, que posteriormente podem ser “testadas” e comprovadas ou gerar novas questões e hipóteses. Em grupo também se comunicam e celebram as aprendizagens. Segundo Moreira (2016), os momentos de partilha entre pares são muito importantes para o evoluir do projeto, pois através da discussão, do confronto de diferentes perspetivas e ideias abrem-se portas para o «continuum experiencial» (Dewey, 1989). Desta forma, a aprendizagem experiencial desenvolve-se naturalmente e de forma progressiva (p. 44).

De facto, o desenvolvimento de projetos promove dinâmicas de colaboração e cooperação em diversas tarefas (Rangel & Gonçalves, 2010; Rahman, Yasin & Yassin, 2012). As crianças

trabalham em equipa, partilham opiniões, discutem e resolvem problemas, aprendem a respeitar a opinião dos outros, fazem planos e tomam decisões em conjunto e contribuem para a aprendizagem dos outros. Desta forma constroem conhecimento através da “ação refletida pela experiência de cooperação com os outros”, apropriando-se de “conceitos morais como a justiça, a reciprocidade, o sentido dos direitos ou os deveres” (Gambôa, 2011, p. 63).

Capítulo II – Metodologia

2.1. Uma aproximação à Investigação-Ação

O ciclo de observar, registar, documentar, planear e avaliar está presente na intervenção profissional do educador de infância. Este ciclo contínuo constitui o *modus operandis* da profissão, estando nele presente etapas recursivas que permitem ao educador olhar e refletir a sua prática de modo a tomar decisões, ressignificar a sua ação, os seus objetivos e propósitos e a sua intencionalidade educativa. Penso poder afirmar que é nestas premissas que se baseia a metodologia investigação-ação, entendendo o professor/educador como um sujeito reflexivo, capaz de questionar e pensar a sua prática, assumindo um papel de investigador participante no quotidiano da profissão (Máximo-Esteves, 2008) com o propósito de assegurar uma ação sustentada, pensada e intencional, geradora de teoria e mudança.

Como define Elliot (1991), a investigação-ação é “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18). Para isso os próprios intervenientes “analisam as suas práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada” (Watts, 1985, citado por Coutinho et al., 2009, p.360), adotando uma postura exploradora a fim de obter informações e utilizá-las para melhorar a prática, compreendê-la e aperfeiçoar o contexto em que esta acontece (Kemmis & McTaggart, 1988, citado por (García, et al., 2010, p. 6). Ou seja, o educador envolve-se num “processo em espiral de planificação, acção, observação e reflexão” (Máximo-Esteves, 2008, p. 21), garantindo que a investigação é orientada para a prática.

O conhecimento do contexto e daquilo que se pretende transformar, aliado a um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão, permite que o educador dê resposta às questões que constantemente coloca relativamente à sua prática educativa. Torna-se imprescindível deste modo que a reflexão dos educadores aconteça antes, durante e após a sua ação.

Para que possa ocorrer a mudança significativa é necessário que o educador utilize estratégias e ferramentas que o dotem de informações relevantes sobre o contexto em que atua.

A observação constitui o meio mais autêntico para captar os modos como as crianças aprendem e assume-se como uma estratégia educativa fundamental para a pesquisa (Gil, 1999,

p. 110) e recolha de dados inerentes ao contexto e aos efeitos que a ação educativa produz nos sujeitos. Esta técnica permite conhecer os contextos educativos onde atuamos bem como compreender e ajustar a nossa ação como profissionais junto das crianças de um modo constante e sistemático. Como referem Malavasi e Zoccatelli (2019) “a observação nunca é neutra, mas sempre reveladora de olhares, interrogações e pontos de vista próprios” (p. 10), e daí a necessidade de planear o processo de observação, definindo um foco que oriente este processo de recolha de informações, delineando aquilo que se vai observar, quando se pretende realizar as observações e quais os objetivos e propósitos que lhe estão inerentes.

Ao longo da minha intervenção pedagógica fui focalizando a minha atenção em aspetos relacionados com o tema da mesma, mantendo-me simultaneamente atenta a outras manifestações do grupo que considerasse relevantes e pertinentes, garantindo uma observação sistemática e contínua dos efeitos da minha prática pedagógica nas experiências de aprendizagem das crianças.

Fazer registos escritos dos vários acontecimentos ocorridos ao longo da minha intervenção possibilitou-me distanciar-me da prática, sendo este processo entendido por Silva et al. (2016) como “uma primeira forma de reflexão” (p. 13), sendo essencial para se construir uma narrativa acerca de acontecimentos participados pelo observador (Picchio, Giovannini, Mayer, & Musatti, 2012, p. 161).

De forma a diversificar o modo de documentação e de tornar visíveis os processos que as crianças usam para realizar aprendizagens, recorri a vários tipos de registos linguísticos, gráficos e fotográficos. Deste modo fui capaz de selecionar e organizar um conjunto de recursos que mais tarde tinha ao meu dispor para visitar, reler e reinterpretar. A fotografia constitui um recurso que pode ser utilizado de forma independente, ou como complemento ao registo escrito. Freitas e Craveiro (2018) definem a fotografia pedagógica como aquela que “nasce no quadro da ação pedagógica” (p. 102), sendo esta uma ferramenta que permite tornar visível o que é feito, dar sentido ao processo, à memória e à narrativa. As fotografias permitiram-me refletir acerca dos acontecimentos ocorridos aquando do desenvolvimento das propostas pedagógicas ou em outro momento da rotina educativa, das aprendizagens que estavam a ocorrer, as interações presentes, as experiências e escolhas vivenciadas pelas crianças, os seus interesses emergentes, suportando deste modo o meu processo de (re)construção reflexiva da prática pedagógica, ao criar condições

para sustentar e dar visibilidade aos processos. O formato de vídeo constituiu outro recurso de recolha de informação, que apresenta a particularidade de agregar a imagem, o movimento e o áudio. Este tipo de registo permitiu-me vivenciar as experiências de novo, olhar e voltar a olhar o quotidiano pedagógico, reviver experiências e captar todos os detalhes.

Os registos efetuados serviram como evidências das aprendizagens das crianças e permitiram-me evoluir e criar significados a partir da reflexão sobre os mesmos. Esta constitui um processo-chave que permite investigar a ação e, conseqüentemente, transformá-la (Máximo-Esteves, 2008, p. 11). A realização de reflexões sistemáticas, diárias e semanais, oferece a oportunidade de analisar, procurar compreender, ressignificar a prática e sobretudo tomar decisões para a continuidade dos processos, respeitando o ciclo *recolher informações-refletir-aplicar conclusões na ação educativa*. O processo de documentação tornou-se imperativo na minha intervenção pedagógica, assumindo-se como “uma práxis reflexiva que no presente comunica com a experiência que o antecede para melhor desenvolver o fluir experiencial futuro” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 44).

De facto, a compreensão do sentido inerente à prática educacional surge a partir do exercício da análise crítica e reflexiva da informação que se recolhe e que gera tanto a construção de significados como a interpretação dos acontecimentos (Máximo-Esteves, 2008, p. 57). Estes processos permitem ao educador “elaborar os objetivos a seguir e as metodologias para as abordar e monitorizar, [bem como] definir formatos para avaliar os resultados” da sua implementação (Máximo-Esteves, 2008, p. 11).

Capítulo III – Enquadramento contextual

3.1. Apresentação do contexto de intervenção

Ambas as intervenções pedagógicas que realizei foram numa Instituição Particular de Solidariedade Social, que se localiza no concelho de Vila Nova de Famalicão e possui várias valências de atendimento: Berçário e Creche, Jardim de Infância, Centro Educativo, Clube Sénior, Educação Parental e Serviços de Psicologia, praticando um horário alargado das 7:00h às 19:30h. Encontram-se disponíveis três salas de creche com capacidade para 45 crianças (berçário, creche 1 e creche 2) e duas salas de educação pré-escolar que apresentam espaço para 50 crianças (pré-escolar 1 e pré-escolar 2). A instituição tem como missão promover e assegurar o bem-estar da população, “principalmente daqueles que mais necessitam, proporcionando serviços de qualidade e excelência, através da criação, manutenção e gestão de estruturas de âmbito social, educacional, cultural, lúdica, desportiva e recreativa” (Associação Gerações, 2019).

A instituição tem como finalidade criar e prestar “serviços sociais, educativos, lúdicos e culturais de excelência” (Associação Gerações, 2019) e convoca objetivos como ser reconhecida pela qualidade, mudança e excelência dos encargos prestados. Os valores educativos defendidos pela instituição são a qualidade, o capital humano, a cultura de parcerias, o profissionalismo na escolha e na formação contínua da equipa educativa, o desenvolvimento intergeracional como forma de promover momentos de desenvolvimento partilhado e a inovação dos serviços (Associação Gerações, 2019).

3.2. Contexto de creche

3.2.1. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de creche onde foi desenvolvida a intervenção pedagógica era constituído por 20 crianças, 11 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre o primeiro e o segundo anos de vida. Uma das crianças já frequentava a instituição desde a sala de berçário, cinco ingressaram no grupo no início do ano letivo e catorze entraram no mesmo ao longo do ano.

O grupo revelava competências, nomeadamente ao nível do desenvolvimento físico e motor, como a aquisição da marcha e o desfralde, já iniciado com 6 crianças. A maioria era capaz de segurar os copos e os talheres durante o momento da refeição. A nível psicossocial, as crianças demonstravam autonomia em variadas situações tais como tirar os sapatos, baixar as calças, lavar as mãos, colocar o papel no lixo, entre outras e eram observáveis diversas demonstrações de afeto, carinho e empatia entre pares como abraços, beijinhos, convites para dançar, que se alargavam simultaneamente aos adultos.

Ainda assim, observava alguma dificuldade das crianças em partilhar os materiais e brinquedos, o que gerava alguns conflitos interpessoais resolvidos por vezes de forma impulsiva. As crianças mais velhas já eram capazes de formar frases com 5 palavras, sendo que foi notória uma evolução nas competências de linguagem e comunicação de todo o grupo ao longo do meu estágio na instituição. O grupo demonstrava muito interesse pelos animais, os seus sons e modos de locomoção, pelos transportes, por alimentos e utensílios da área da casa, e por atividades de música e movimento. No tempo de escolha livre as crianças centravam-se maioritariamente na área das construções, na área da casa e na área dos jogos, sendo que era notória a implicação que demonstravam neste tipo de atividades. O grupo também manifestava interesse por ouvir histórias e ver livros, situações em que se mantinha muito envolvido. As crianças apreciavam muito o tempo de exterior e a exploração de elementos naturais como folhas, paus, pedras, água, entre outros.

3.2.2. Organização da equipa educativa e abordagens pedagógicas

A equipa educativa de sala era constituída por uma educadora de infância e duas ajudantes de ação educativa, o que permitia um ratio de 6/7 crianças por adulto. A equipa trabalhava de forma colaborativa, valorizando a aprendizagem ativa das crianças e a criação de um ambiente rico, confiante e estimulante para o grupo.

Os princípios que guiavam a ação educativa dos adultos de sala tinham como base pedagogias de cariz participativo, que se centram nos atores que (co)constróem o conhecimento. As pedagogias centradas numa práxis de participação radicam na ação pedagógica participativa sustentada nos direitos da criança (Oliveira-Formosinho, 2007, 2013; Tomás & Fernandes, 2013) e na sua iniciativa enquanto aprendiz ativo desde o nascimento. Desta forma as práticas dos adultos da sala guiavam-se pelos princípios do modelo HighScope, do Movimento da Escola Moderna e da Abordagem Reggio Emilia.

3.2.3. Ambiente físico de aprendizagem

A organização do espaço e dos materiais constitui uma área de decisão e de ação profissional do educador de infância, que reflete as suas conceções de criança e do modo como esta aprende e se desenvolve.

A sala de creche encontrava-se organizada por áreas distintas de brincadeira e de cuidados: área dos jogos, área da casa, área dos livros, área das construções, área do movimento e área da expressão plástica. Existia ainda na sala uma zona destinada à higiene das crianças, assim como uma casa de banho.

As áreas de interesse promoviam a segurança, a autonomia e a participação das crianças nos vários tempos da rotina diária, bem como o seu envolvimento nas aprendizagens. A organização fixa e simultaneamente flexível desta dimensão pedagógica permitia ao grupo conhecer as diversas áreas da sala e respetivos materiais, promovendo as suas escolhas. Os materiais, maioritariamente abertos e estimulantes eram diariamente desinfetados e regularmente reorganizados e renovados. Encontravam-se acessíveis às crianças, convidando-as à manipulação e experimentação e ao desenvolvimento do ciclo “encontrar-brincar-arrumar”. Outro aspeto que saliente é o facto de não existirem condicionantes à movimentação dos objetos, que podiam ser explorados nas diferentes áreas, possibilitando uma utilização cruzada.

A organização da sala providenciava às crianças bastante espaço amplo, dando resposta ao seu interesse e necessidade de movimento, permitindo a presença de várias crianças na mesma área, de forma a promover interações e partilhas entre pares.

3.2.4. Rotina diária

Um elemento fundamental e preponderante na qualidade do quotidiano das crianças e das suas aprendizagens é o tempo e o modo como é organizado e perspectivado. Na sala da creche 1 o dia iniciava-se com o Acolhimento das crianças, um momento de tranquilidade, respeitando o ritmo de cada uma e das famílias. Durante este tempo cantava-se a canção dos bons dias a fim de que as crianças ouvissem o seu nome e o dos amigos e que se cumprimentassem de manhã. Após este momento seguia-se o tempo de grupo destinado a promover um sentido de pertença. Durante este tempo o educador reunia as crianças e introduzia materiais ou uma atividade dando espaço para uma partilha de controlo entre a sua iniciativa e a das crianças (Post & Hohmann, 2003).

Seguia-se o tempo de escolha livre, onde as crianças seguiam as suas intenções, tomando iniciativas e decisões de acordo com os seus interesses e motivações pessoais. Dada a relevância que este momento apresentava para as mesmas, tinha uma duração de 45 minutos, ocupando grande parte da manhã.

Os momentos de higiene pessoal estavam presentes várias vezes ao longo da rotina diária das crianças. Eram oportunidades para estas adquirirem hábitos saudáveis, bem como desenvolver competências de autonomia e relações com os adultos.

O período da manhã terminava com a hora da refeição, um tempo também pensado para as crianças desenvolverem a sua autonomia constantemente incentivada pelos adultos. As crianças sabiam que conquistas como comer a sopa sozinha ou utilizar a colher eram valorizadas.

Dada a importância do sono e do descanso para o crescimento e desenvolvimento das crianças a rotina incluía a sesta com a duração de 2 horas e 30 minutos. Este tempo “proporciona à criança a oportunidade de recarregar as suas energias físicas e emocionais para a parte do dia que se segue” (Post & Hohmann, 2003, p. 241). Seguia-se o lanche e posteriormente um novo

tempo de escolha livre, que podia acontecer na sala ou no espaço exterior, consoante as condições climatéricas. Fora da sala as crianças podiam experimentar diferentes equipamentos e materiais como uma cozinha, duas casas de plástico, um quadro com diferentes texturas e vários vasos com terra e flores/plantas.

3.3. Contexto de Jardim-de-Infância

3.3.1. Caracterização do grupo de crianças

O grupo era constituído por 26 crianças, dez do sexo masculino e dezasseis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, tratando-se por isso de um grupo heterogéneo. As crianças mais velhas já estavam inseridas na sala do pré-escolar 2 e eram acompanhadas pela mesma educadora desde o seu ingresso na mesma. Uma das crianças do grupo apresentava necessidades educativas especiais e era acompanhada pela Equipa de Intervenção Precoce.

O grupo era extremamente ativo, comunicativo, alegre, curioso, interessado e muito participativo, demonstrando especial interesse por atividades que envolvessem a expressão plástica e o contacto com o espaço exterior. A observação de animais no exterior era uma situação muito frequente no quotidiano das crianças, que se apresentavam muito motivadas para a exploração de elementos da natureza. Como focos de interesse do grupo menciono ainda a leitura e exploração de histórias, o jogo sociodramático e a exploração de jogos e puzzles. De um modo geral as crianças revelavam ainda alguma dificuldade na partilha de objetos, na resolução de problemas e no cumprimento de algumas regras como por exemplo aguardar pela sua vez de falar e colocar o dedo no ar. As crianças mais velhas eram mais autónomas e bem-sucedidas nestes processos.

3.3.2. Organização da equipa educativa e abordagens pedagógicas

Na sala de pré-escolar a equipa educativa é composta por dois adultos, a educadora de infância e a auxiliar de ação educativa. A presença dos dois adultos na sala permite dirigir uma atenção a todas as crianças, de uma forma global e individualizada a cada uma.

No âmbito da prática pedagógica as opções metodológicas da equipa são de cariz participativo - modelo HighScope, a Pedagogia-em-Participação, Trabalho de Projeto e o Modelo do Movimento da Escola Moderna- assentando numa visão de criança ativa e capaz na construção dos seus conhecimentos.

3.3.3. Ambiente físico de aprendizagens

A dimensão pedagógica relativa à organização do espaço e dos materiais pedagógicos é central num ambiente de aprendizagem ativa e por isso o planeamento que o educador faz da mesma requer uma reflexão atenta e cuidada, visto que esta tem influência no tipo de experiências e processos de aprendizagem das crianças, nas suas escolhas, na facilidade com que são capazes de concretizar as suas intenções e no seu envolvimento nas atividades (Hohmann & Weikart, 2009).

O espaço da sala de jardim de infância estava dividido em áreas de interesse bem delimitadas, nomeadamente a área dos livros, a área dos jogos, a área das construções, a área das artes e a área da casa. Em todas as áreas existia espaço suficiente para as crianças trabalharem em conjunto e circularem com facilidade, o que reduzia os conflitos e permitia um bem-estar coletivo. A disposição das áreas providenciava oportunidades para as crianças trabalharem individualmente, em pequenos grupos ou em grande grupo.

Os materiais eram ricos e variados, abertos e adequados para diferentes tipos de jogo. Encontravam-se acessíveis às crianças, em bom estado de conservação. Eram desinfetados diariamente, arrumados de forma lógica, sendo que a maioria já se encontrava etiquetada, o que facilitava o ciclo escolha-uso-arrumação e potenciava a autonomia do grupo. As crianças já conheciam os materiais de cada área, bem como o tipo de atividades que podiam aí desenvolver. Em algumas áreas os materiais eram disponibilizados em quantidade reduzida a fim de promover

a partilha entre as crianças. De forma a manter a curiosidade e o estímulo do grupo, os materiais eram renovados com alguma periodicidade.

A sala apresentava uma dimensão considerável, com janelas de grandes proporções que permitiam um contacto visual com o exterior. A ventilação era garantida pelas janelas basculantes. A sala possuía ainda um lavatório e materiais de multimédia como televisão e DVD.

3.3.4. Rotina diária

A rotina diária como dimensão pedagógica deve ser planeada e organizada a partir da observação do grupo e de cada criança individualmente, tendo em conta aspetos como o seu envolvimento nas propostas de atividades e o tipo de experiências que desenvolve.

A rotina da sala do pré-escolar estava organizada de forma a promover a autonomia, a iniciativa, a resolução de problemas e o planeamento, concretização e discussão das ações do grupo. A manhã iniciava-se com o Acolhimento, um tempo para partilhar novidades e conversar seguindo-se o tempo de planear ainda em grande grupo. No tempo de planeamento as crianças antecipavam ações e construíam uma imagem mental daquilo que estavam prestes a realizar, escolhiam materiais e companheiros, expressavam intenções e interesses pessoais, tomando consciência “da sua capacidade para dar forma e controlar as suas próprias ações” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 249).

Seguia-se o tempo de trabalho nas áreas durante 40 minutos.

O grupo regressava à área central para rever os planos desenvolvidos e partilhar experiências significativas. As crianças que assim o desejassem podiam falar sobre o que tinham estado a fazer, como o tinham feito, com quem, como e porquê. Este era um tempo onde as crianças aprendiam a esperar pela sua vez de falar, a respeitar a opinião do outro, a dar-lhe atenção e a respeitá-lo. De seguida dirigiam-se para o exterior onde permaneciam durante cerca de 30 minutos, para de seguida fazerem a sua higiene e se dirigirem para o almoço.

No período da tarde e após uma sesta de 1:30h seguia-se a hora do conto, habitualmente da iniciativa da educadora. Depois da pausa para lanche tinha lugar o tempo de “atividade

pedagógica”². Por volta das 16:40h as crianças dirigiam-se para o espaço exterior, onde permaneciam até à hora de saída ou ao tempo de prolongamento.

² Propostas da iniciativa do adulto, que poderiam ser realizadas individualmente, em pequenos grupos ou em grande grupo.

Capítulo IV – Intervenção Pedagógica

4.1. Contexto de creche

4.1.1. Identificação da temática e dos objetivos de intervenção

As primeiras semanas de imersão no contexto de prática pedagógica são cruciais para a observação das crianças, do grupo e das diversas dimensões do quotidiano pedagógico, de forma a refletir sobre as mesmas e construir progressivamente saberes e compreensão da sua organização educativa. Desta forma, as observações atentas e diárias ao grupo e a constante interação com as crianças dotaram-me de conhecimento acerca das mesmas, permitindo-me conhecê-las melhor e antecipar possíveis percursos a percorrer na minha intervenção pedagógica. Ao atentar e registar os interesses do grupo fui capaz de criar uma teia de ideias que compilava diversas áreas de conhecimento pelas quais as crianças demonstravam curiosidade. Tendo em conta que o grupo de crianças com que tive a oportunidade de intervir se encontrava numa faixa etária compreendida entre o primeiro e o segundo anos de vida, foi necessário desenvolver uma sensibilidade à comunicação não verbal e a outras formas de comunicação das crianças de forma a garantir os direitos das mesmas à participação ativa no seu processo de aprendizagem.

O educador de infância é um profissional com a liberdade de construir o seu próprio currículo e com o dever de o fazer em negociação com o grupo de crianças, de modo a garantir um currículo aberto que se adapta “ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13). Foi apoiada neste pensamento e ancorando-me numa visão de criança competente, ativa e com poderes (Formosinho, 2018) que desenvolvi um plano de intervenção pedagógica sustentado na identificação e documentação do interesses e capacidades das crianças.

Deste modo identifiquei no grupo um especial interesse pelas interações como os pares, evidenciado na atenção que dedicavam uns aos outros, nas atividades de jogo social e em comportamentos de empatia como evidenciam as notas de campo que se apresentam de seguida.

As crianças acabam de brincar com materiais no tapete, em grande grupo. Quando a educadora informa as crianças de que podem ir para as áreas brincar, o M e a V são os últimos a sair do tapete. O M levanta-se e pega na mão de V, fazendo força para a ajudar a levantar.

(Nota de campo, fevereiro de 2019)

O A (27 meses) está na área da casa quando decide ir buscar duas bolas. Vai ter com o S, que está na área das construções e oferece-lhe uma das bolas. S sorri imediatamente e logo aceita a bola, seguindo o A para ir brincar com ele.

(Nota de campo, fevereiro de 2019)

O S está na área livre da sala, sentado dentro de uma caixa. Quando o A o vê vai buscar uma caixa igual e coloca-a ao lado da do S, indo lá para dentro de seguida. Esta brincadeira gera algum interesse por parte de outras crianças, como o G e o H, que logo fazem o mesmo. Todos ficam dentro das caixas a brincar, fazendo uma espécie de comboio com elas.

(Nota de campo, março de 2019)

Estes dados despoletaram a motivação para desenvolver um projeto de intervenção pedagógica centrado nas interações e relações entre pares. As interações constituíam simultaneamente uma motivação e uma necessidade para o grupo de crianças. É através das interações estabelecidas com os seus pares e outros adultos que as crianças descobrem como os seres humanos agem e se relacionam com os outros. As relações sociais estabelecidas nos primeiros anos podem influenciar as interações futuras das crianças (Post & Hohmann, 2003).

Em contexto de creche o educador é responsável pela organização do ambiente educativo e pelas experiências que este proporciona ao grupo de crianças, nomeadamente no âmbito das interações e relações que elas estabelecem entre si. A atuação do educador pode influenciar o desenvolvimento dessas interações sociais.

Deste modo, a fim de responder ao interesse das crianças pelas interações com os seus pares, o projeto de intervenção pedagógica em creche visou ampliar as oportunidades de interação entre as crianças, privilegiando a organização em pares e pequenos grupos, considerando estes momentos lúdicos promotores quer de experiências para praticar e estender os limites das suas habilidades, quer de oportunidades para partilhar e utilizar materiais comuns num ambiente social próximo, favorável à comunicação do tipo dar-e-receber (Post & Hohmann, 2003, p. 293). A intervenção pedagógica pretendeu ainda ampliar o jogo social entre as crianças e promover o (re)conhecimento de emoções em si próprio e nos outros.

4.1.2. Desenvolvimento e análise da intervenção pedagógica

A ação desenvolvida em contexto de creche teve como base o entendimento da criança como um ser competente e com agência, motivado para explorar, conhecer e aprender, o que se traduz no respeito e reconhecimento do seu direito à escuta e participação. Atendendo a esta visão e conceção de criança, as propostas de intervenção que lhes foram propostas foram entendidas como isso mesmo – sugestões para algo a ser desenvolvido com e pelas mesmas. As propostas são estruturadas e delineadas pelo adulto, e possuem tempos, organizações e materiais pré-definidos, mas detêm um caráter aberto para que possam ser alteradas de acordo com o interesse e ações demonstradas pelo grupo no decorrer da mesma. Esta adequação às manifestações das crianças através da observação direta permite tornar as propostas mais adaptadas e apropriadas.

A globalidade das propostas apresentadas e desenvolvidas com o grupo relacionaram-se com a temática das emoções e pretenderam, de um modo geral, apoiar as crianças no processo de identificação e expressão de emoções e sentimentos, de forma a gerarem respostas adequadas a diversas situações vivenciadas socialmente. Vale (2008) defende que este tipo de apoio emocional auxilia as crianças a demonstrar aquilo que sentem, bem como a rotular as suas emoções e comunicá-las aos outros, verbal e gestualmente (p. 37).

Os *indicadores-chave de desenvolvimento* (ICD) propostos pela abordagem HighScope, reconhecidos “como os blocos constitutivos do pensamento e raciocínio em cada fase de desenvolvimento” (Hohmann, Weikart & Epstein, 2008, citado por Araújo, 2018, p.81), guiaram a observação das crianças e a análise e interpretação das suas ações. Estes ICD constituem um referencial para compreender as atividades, reconhecer e apoiar capacidades emergentes das crianças.

Uma das áreas-chave a ser desenvolvida com crianças em idade de creche é o Desenvolvimento social e emocional, que abrange ICD relacionados com a “expressão de si própria e da compreensão das relações sociais da criança” (Araújo, 2018, p. 81), incluindo experiências sobre a distinção de si própria do outro, emoções, relações com os outros, empatia, jogo com outros e participação no grupo (Araújo, 2018, p. 81). A utilização dos ICD permitiu-me ainda planificar e avaliar as propostas de aprendizagem e o tipo de experiências e oportunidades que proporcionava ao grupo.

Sabendo que as crianças aprendem de uma forma ativa desde o nascimento e que é através do seu envolvimento com pessoas, objetos, ideias e acontecimentos que constroem conhecimentos acerca do mundo que as rodeia (Post & Hohmann, 2003), é imprescindível que o adulto garanta um ambiente de aprendizagem ativa. Neste sentido, procurei organizar as propostas de modo a ter em conta as necessidades sociais e emocionais de segurança e companhia, as necessidades de movimento, as oportunidades de escolha, a exploração de materiais interessantes, a experimentação de uma diversidade de desafios (Post & Hohmann, 2003, p. 22) e a iniciativa de todas as crianças. Envolver-me, brincar e construir uma ligação positiva e segura com as mesmas foi uma prioridade em toda a minha ação no contexto, considerando as relações de confiança estabelecidas entre o grupo e o adulto como premissa essencial para garantir uma aprendizagem ativa (Araújo, 2018, p. 79).

a) Atividade ‘O livro dos sentimentos’

O dia 9 de abril de 2019 marcou o início da implementação de propostas relacionadas com o meu projeto. Dado o interesse evidenciado pelo grupo na exploração de livros, ação frequentemente realizada na área dos livros, foi apresentado ao mesmo um livro sobre as emoções, que continha imagens reais de crianças a expressar alguns sentimentos. A escolha de um material com imagens verdadeiras constituiu uma estratégia, visto que na faixa etária das crianças do grupo, a análise da expressão facial em bonecos consiste num processo muito abstrato. Nesta primeira proposta foram apenas apresentadas três emoções básicas (alegria, tristeza e zanga). Em todas as imagens que foram apresentadas perguntei ao grupo o que estavam as crianças da imagem a fazer, procurando repetir e explorar as suas manifestações de forma a estabelecer a restante conversa.

Apresento a capa do livro.

E: “Quem é?”

FB (2 anos e 1 mês): “Menino.”

E: “É um menino. O que está o menino a fazer? (*não obtenho resposta*) Está a rir...está feliz, pois foi passear com os pais. Vocês gostam de ir passear... ao parque, ao cinema?”

V (2 anos e meio): “V, mãe papá.”

(...)

E: Apresento a imagem de um menino a chorar. “É este menino? O que é que ele está a fazer?”

V: “Tá a chorá!”

E: “Está a chorar. Não está feliz, pois não?”
V: “Não”
E: “Ele está triste”
V: *Faz uma cara triste e afirma com a cabeça.*
E: “Está muito triste porque perdeu a sua chupeta. Como é uma cara triste? Pode ser a chorar...” *(faço sons e gestos e a educadora também participa).*
Va (1 ano e 8 meses): *Faz choro e gestos de chorar, com as mãos.*
(...)
E: *Mostro imagem de menina zangada.* “E esta menina?”
V: É bebé.
E: “É outra bebé. E ela está feliz?”
V: “Não”
E: A menina está muito zangada porque tem muita fome e ainda não comeu. Como é uma cara zangada?”
Algumas crianças fazem caras de zangadas.
E: “Vocês ficam zangados porquê? Quando não podem brincar com um brinquedo?”
Entretanto uma das crianças fala mais alto, mostrando desconforto pelo colega do lado a estar a empurrar.
E: “A L está a ficar zangada com o H porque o H está a empurrar.”
V: “É!” *Encolhendo os ombros.*
(...)
A I volta a chorar.
E: “I, faz um sorriso”
I (1 ano e 7 meses): “Não”
Educadora: “A I está triste, sabem porquê? A I ontem foi tomar uma vacina e por isso está muito triste”.

(Nota de campo, abril de 2019)

Aquando da exploração das imagens recorri a situações do quotidiano das crianças como perder a chupeta, ir ao parque com os pais, ser magoado por um amigo, entre outras, para que estas se identificassem com as mesmas e se pudessem rever nas situações. Durante o desenvolvimento da proposta, tanto eu como a educadora aproveitámos e partimos de situações que estavam a ocorrer no momento e que se relacionavam com o assunto em questão, como uma criança estar triste e a chorar e outra estar zangada por causa do colega a estar a empurrar. Nestes momentos as crianças sentem que as suas emoções são valorizadas e entendidas e aprendem que as suas ações podem magoar os outros ou fazê-los sentir bem. A criança que estava a empurrar pôde perceber, através do comentário do adulto, que os colegas não gostam de ser empurrados, assim como ele próprio não gosta.

Através da observação e escuta ativa pude perceber que as crianças falantes participaram ativamente na conversa e as restantes mantiveram-se atentas e interessadas no

diálogo e na participação dos colegas, expressando as emoções com a face e o corpo, com gestos e expressões alusivas aos sentimentos apresentados, tais como franzir as sobrancelhas, cruzar os braços e fazer gestos de choro com as mãos. O facto de nem todas as crianças falarem exige um olhar e atenção para a comunicação não-verbal.

Como algumas crianças estavam a faltar por motivos de doença, o grupo era mais reduzido, o que me deu margem de tempo para explorar um espelho que vinha incluído no livro, sem que as últimas crianças a observá-lo ficassem demasiado tempo à espera. Assim, todas elas se viram ao espelho e puderam observar as suas expressões faciais. Esta exploração, ainda que breve, suscitou o interesse das crianças, que gostam de se observar e de aproximar bastante a sua cara do espelho. Ao atentar nas suas expressões fui capaz de recolher informações acerca do que tinha sido conversado anteriormente, sendo que a maior parte das crianças exprimiu uma cara feliz ou fez uma expressão mais séria. No final da atividade a educadora recordou a canção “Se tu estás contente” e cantamo-la, improvisando a letra. As crianças aderiram aos gestos feitos pelos adultos, moveram o corpo, bateram palmas e sorriram.

b) Atividade ‘A minha cara no espelho’

Dado o envolvimento demonstrado pelas crianças aquando da exploração do pequeno espelho incluído no livro, foi planeada uma proposta de atividade para que o grupo pudesse manusear o material durante mais tempo, respondendo e expandindo o seu interesse. O momento foi dinamizado entre pares e pequenos grupos, durante o tempo de escolha livre, de forma a convidar as crianças a fazerem várias expressões e identificarem-nas em si e nos pares. Dado que algumas crianças ainda não se sentem à vontade para participar em grande grupo, a organização em pequeno grupo criou oportunidade de comunicação mais próxima entre pares, ao mesmo tempo que permite ao adulto manter um maior contacto físico com as crianças e prestar mais atenção a cada uma (Post & Hohmann, 2003). De facto, esta proposta pretendeu promover momentos de comunicação, exploração e brincadeira em conjunto e observar as expressões de cada criança mais atentamente, prestando uma atenção mais focada e dirigida a cada uma.

As crianças começaram por explorar o espelho, observando atentamente as suas caras. As mais velhas expressavam diversas emoções através de manifestações faciais e corporais, como a

tristeza, com um olhar triste e a chorar, a alegria com caretas e sorrisos, e a zanga, demonstrada através do franzir as sobrancelhas e do cruzar dos braços.

Observei ainda situações onde algumas crianças identificaram as emoções que os colegas estavam a exprimir, revelando serem capazes de reconhecer as expressões faciais associadas a sentimentos e de os nomear.

Encontro-me com o V, o F e o Va no tapete da área das construções. Enquanto as crianças se observam no espelho e expressam algumas emoções, pergunto:

E: “Olha, V, quem está no espelho?”

V (2 anos e meio): “O F”

E: “Pois está. E o que está ele a fazer?”

V: “Tá sorri”.

E: “O F está a sorrir. Então está...”

V: “Celiz”.

F: “Pois está! Está feliz o F!”

(Nota de campo, abril de 2019)

Por sua iniciativa as crianças mais novas fizeram caras felizes sorrindo e fazendo caretas. Mostraram interesse e curiosidade em aproximar e afastar a cabeça do espelho, notando os pormenores da sua face e observando como a sua figura mudava. O espelho oportuniza experiências corporais, permitindo que a criança se conheça e se distinga dos outros, o que contribui para a construção da sua identidade (Ministério da Educação, 2012, p. 18).

Após todas as crianças terminarem as suas explorações procurei desafiá-las a expressarem emoções como a zanga e a tristeza, mostrando a minha cara no espelho. Estas riam, mas não me imitavam. Como estava sempre uma criança mais velha nos pequenos grupos, as restantes ficavam fascinadas ao observarem os colegas no espelho. Mesmo sem falarem, estas manifestaram-se diversas vezes através da comunicação não verbal, com saltos de excitação e gargalhadas. À medida que as crianças se expressavam para o espelho ia falando com elas, nomeando, imitando e diversificando as expressões que cada um estava a fazer.

Existiram algumas dificuldades na partilha do espelho, dada a grande motivação demonstrada pelas crianças na sua exploração. Por se tratar de um objeto perigoso o seu manuseamento deve

sempre ser supervisionado por um adulto. Quando se juntavam mais de 3 crianças era difícil gerir a posse do objeto e tentar que esperassem pela sua vez de o utilizar. Porém, quando me encontrava com duas crianças, este processo acontecia muito mais naturalmente, sem problemas.

Durante a atividade aconteceram algumas situações em que as crianças choraram. Eu procurei utilizar esses episódios e incluí-los na conversa que mantinha em pequeno grupo (Por ex.: “*A C está a chorar porque caiu e se magoou*”). Neste caso, como as situações estavam a decorrer enquanto eu conversava com elas, as crianças puderam observar diretamente determinadas emoções, entender o seu contexto e significado.

c) Atividade ‘Dança das emoções’

Como forma de responder ao interesse demonstrado pelas crianças por momentos de música e movimento, observado em diversas situações ocorridas em sala planeei uma atividade com a intenção de promover a expressão livre das crianças, oportunizar o contacto com diferentes estilos musicais e providenciar oportunidades de experiências significativas com os pares.

A proposta foi desenvolvida numa sala que possuía um espaço amplo, de forma a permitir que as crianças movessem o corpo à vontade. Post & Hohmann (2003) referem que quando as crianças têm oportunidades para se moverem à vontade e sem constrangimentos desenvolvem conhecimentos acerca da sua força física e das suas limitações, ao mesmo tempo que exercitam padrões de movimentos (p. 44). A sala estava equipada com um grande espelho, que permitia que as crianças se observassem a si próprias e aos outros enquanto dançavam e se moviam.

As crianças foram convidadas a expressarem-se livremente ao som das músicas. Estas aderiram muito bem, visto que tanto a música como o movimento eram grandes interesses do grupo. Ao desenvolver propostas que se fundam na música e no movimento, o adulto permite que as crianças explorem a música com o corpo e a voz, ampliando a consciência percetiva do som e do ritmo (Post & Hohmann, 2003, p. 44).

Adotando uma postura de observação e escuta ativa, enquanto me envolvia na dança com as crianças, procurei observar os seus comportamentos e o modo como se expressavam, visto que “a música é um veículo para a expressão e a comunicação, da mesma forma que a linguagem”

(Goldschmied & Jackson, 2003, p. 170). Assim, as crianças movimentaram todo o corpo, bateram palmas e fizeram corridas acompanhando diferentes ritmos. Diversas crianças convidavam os amigos para dançar, tanto em pares como em grande grupo, demonstrando interesse nessas dinâmicas interativas como evidenciam as notas de campo que se apresentam de seguida. Junior (2014) refere que através de experiências sociais que envolvem música as crianças constroem competências como partilhar, reconhecer o outro e interagir (p. 6).

O S (1 ano e 11 meses), o A (2 anos e 6 meses) e o V (2 anos e 7 meses) encontram-se de mãos dadas a dançar, formando uma roda. Chega o H e logo entra na roda. A MVB (1 ano e 11 meses) observa os amigos e corre na direção deles para entrar na roda. As crianças evidenciam muita alegria, ao sorrirem e darem gargalhadas enquanto aumentam a velocidade com que rodam. Ao mesmo tempo que o fazem observam-se no espelho.

(Nota de campo, maio de 2019)

A I (1 anos e 8 meses) vai ter com o M (2 anos) e estende-lhe as mãos, convidando-o para dançar. Este recebe calorosamente e com entusiasmo o convite da amiga, e ambos expressam sorrisos (registo fotográfico 5).



Registo fotográfico 1 – Dança entre pares

(Nota de campo, maio de 2019)

d) Atividade ‘Jogo das emoções’

Atendendo ao interesse pela exploração de materiais e à importância que a manipulação e a ação física sobre os objetos apresentam para crianças pequenas e a sua aprendizagem, foi apresentado ao grupo um convite para a montagem de um jogo manipulativo sobre as emoções. Esta proposta teve ainda como objetivos proporcionar às crianças oportunidades para

experimentar momentos de interação em pares tendo um objetivo em comum, devendo por isso trabalhar em conjunto para o alcançar. Post e Hohmann (2003) evidenciam que “o tempo de grupo pode também servir para as crianças verificarem que são apoiadas e apreciadas pelos outros” (p. 280).

Assim disponibilizei ao grupo materiais para a montagem de dois jogos iguais, sendo que um iria ficar disponível na sala e o outro no exterior. Deste modo outras crianças e adultos da instituição bem como as famílias poderiam ficar a par do projeto que estava a ser desenvolvido na sala. Cada jogo era constituído por um círculo em acrílico branco, duas sobrancelhas, dois olhos, uma boca e um nariz. Estes acessórios permitiam às crianças construir imagens representando diferentes expressões emocionais.



Registo fotográfico 2 – Jogo manipulativo

A proposta iniciou-se em grande grupo, onde comecei por apresentar ambos os círculos às crianças. Quando as questioneei sobre o que seria, o A disse ser uma bola. Mostrei que poderia ser uma bola, ou uma roda de autocarro ou ainda o volante de um carro, recriando a mimica dos mesmos, procurando envolver as crianças na conversa e provocar alguma curiosidade sobre o que realmente seriam aqueles objetos. Posteriormente mostrei uma caixa com os elementos necessários para a construção do jogo e mostrei como seria possível montá-lo. Sugeri depois às crianças que o experimentassem em pares com o meu apoio.

A cada par era entregue um círculo e as peças para montar. As crianças observaram as peças, atentando nas suas semelhanças e diferenças, cheiraram o material, trocaram com o colega do lado, evidenciando o modo como “recolhem informação sobre o mundo através dos seus sentidos” (Post & Hohmann, 2003, p. 23). Após esta exploração inicial as crianças começaram a montar o jogo sendo necessário colocar ataches nos buracos disponíveis para cada peça. Este processo era facilitado se pegassem na peça com uma das mãos e com a outra procedessem ao encaixe do atache na mesma. Este desafio foi surpreendente e suscitou muito interesse por parte das

crianças. Pude observar evidentes sinais de envolvimento³, quando as crianças tentavam enfiar os ataches nos buracos.

Através da exploração dos materiais, uma criança descobriu um novo movimento, que começou por ser ocasional e aleatório, e se tornou numa descoberta fascinante, intencionalmente repetida várias vezes (Post & Hohmann, 2003, p. 26).

No decurso da atividade questioneei as crianças acerca dos diversos elementos faciais presentes. Muitas delas foram capazes de os identificar, verbalmente ou colocando-os junto da sua face. Este tipo de conhecimentos acerca das características físicas permite que as crianças construam gradualmente uma consciência de si próprias (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 88).

Já com as peças colocadas no local, as crianças imediatamente entendiam que estas rodavam, aspeto que suscitou interesse no grupo. Assim, as crianças observavam o movimento das peças e a velocidade com que giravam, procurando entender as suas características e o modo como se comportam e respondem às suas ações, evidenciando uma automotivação para explorar e aprender (Post & Hohmann, 2003, p. 28).

Aquando da exploração as crianças começavam por manifestar uma expressão facial de concentração, com a língua de fora e o olhar focado nos materiais. Quando as peças giravam as crianças riam, transparecendo fascínio e alegria. A observação e o foco em cada criança individualmente mostraram-se fatores imperativos nestes momentos, porque me permitiram atentar nos indicadores não verbais, que se constituem “de extrema importância para apreciar o envolvimento da criança” (Bertram & Pascal, 2009, p. 129).

³ “qualidade da actividade humana [que] pode ser reconhecido por indicadores tais como; concentração, energia, criatividade, expressão facial, postura e persistência” (Bertram & Pascal, 2009, p. 129)



Registo fotográfico 3 – Criança descobre como as peças giram



Registo fotográfico 4 – Criança observa atentamente movimento de rotação da peça

O desenvolvimento desta proposta exigiu da minha parte uma observação atenta e escuta ativa, de forma a ser capaz de notar e registar as ações das crianças e supervisionar a utilização de materiais tão pequenos. Acrescento ainda que exigiu da minha parte uma diferenciação do apoio prestado, isto porque se tratava de uma proposta mais desafiante para as crianças mais novas, que necessitavam de uma maior vigilância. No entanto mesmo as crianças mais velhas sentiram-se motivadas e empenhadas no desenvolvimento do que lhes foi proposto. Foi deveras surpreendente o esforço e empenho que todas dedicaram à resolução de pequenos problemas surgidos durante a exploração dos materiais. As ações independentes que pude observar por parte das crianças levaram-me a refletir e ajustar o meu comportamento, que passou a ser menos interventivo e mais observador.

Após o tempo de escolha livre reuni com as crianças em grande grupo no tapete da sala, para mostrar a todo o grupo os dois jogos, agora montados. De forma a apresentar uma das formas de manipular o jogo, expressei uma cara de zanga, com as sobrancelhas arqueadas. O grupo expressou facial e corporalmente esta emoção, arqueando as sobrancelhas e cruzando os braços. De seguida representei uma cara triste no jogo. Uma das crianças afirmou que a cara não estava feliz e que estava a chorar, evidenciando conhecimento sobre o modo como a nossa cara expressa a emoção da tristeza, ainda que não tivesse a nomeado. Todos juntos expressámos uma cara triste e imitámos o choro, comportamento associado à tristeza. Esta exploração conjunta da nossa face e do modo como a face e o corpo se alteram de acordo com o modo como nos sentimos teve como objetivo auxiliar as crianças a reconhecer e a identificar as emoções nos outros,

constituindo uma estratégia a que recorri para apoiar as “habilidades emocionais explícitas no contexto de atividades e rotinas quotidianas” (McLaughlin, Aspden, & Clarke, 2017, p. 23).



Registo fotográfico 5 – Exploração das expressões emocionais do jogo manipulativo

e) Atividade ‘Mural das emoções’

No dia 21 de maio de 2019 foi desenvolvida a última proposta no âmbito do meu projeto de intervenção pedagógica. Esta consistiu na apresentação ao grupo de fotografias alusivas à amizade e a situações de entreatajuda, devolvendo às crianças experiências diversas de interação entre os pares (Anexo E).

Com esta proposta de atividade pretendi valorizar as interações positivas entre as crianças, através de fotografias das mesmas em diversas situações, como danças entre pares, abraços, montagem de puzzles, realização de jogos em conjunto, brincadeiras com amigos, entre outras.

Inicialmente em grupo, apresentei três fotografias questionando as crianças acerca do que viam e comentando as situações de interação social aí representadas. Para que as fotografias ficassem expostas na sala propus às crianças realizar uma atividade de pintura de cartolinas, em pares. Essas cartolinas uma vez pintadas acolheriam as fotografias das crianças. Para a atividade de pintura em pequeno grupo foram disponibilizados diferentes materiais, como tintas, pincéis de barba, rolos de pintar e esponjas em quantidade suficiente para todas as crianças possibilitando a escolha do material a usar.

Durante a proposta de atividade as crianças tiveram a oportunidade de explorar os diferentes materiais) realizando diferentes ações com os mesmos (bater, deslizar, espalmar, entre outros).

Todo o grupo evidenciou mais interesse em experimentar as tintas com as mãos do que com os materiais à sua disposição.

A F (2 anos e 2 meses) mantém-se muito interessada, empenhada e divertida durante a pintura da cartolina. A criança inicialmente escolhe a esponja para pintar, mas logo decide fazê-lo com as mãos. Coloca-as dentro do prato com a tinta e esfrega-as bem, retirando-as de seguida para observar como estavam. Por vezes mostra-as aos adultos e diz “Oia as mãos da Kika!”, expressando gargalhadas. A F passa as mãos sobre a cartolina, deixa-as deslizar sobre a tinta e observa o efeito e as manchas de tinta que produz. Passado um pouco a F começa a pintar os seus braços com a tinta e mostra-se fascinada com o efeito, exibindo-o novamente aos adultos.



Registo fotográfico 6 – Criança explora tinta com mãos e braços



Registo fotográfico 7 – Criança pinta a cartolina com as mãos

(Nota de campo, maio de 2019)

O G (1 ano e 10 meses) mostra-se muito interessado na pintura que os colegas estavam a fazer e senta-se numa cadeira disponível na mesa, apontando para os materiais. Pergunto-lhe se também queria fazer pintura e este afirma que sim com a cabeça. Apesar de a criança já ter realizado a atividade de manhã é importante responder ao interesse que demonstra. G escolhe a folha preta e quando acede aos restantes materiais coloca o prato por cima da folha, passando com o pincel pela tinta e espalmado-o. G está muito curioso e observa atentamente as tintas, como estas se misturam e mudam de cor, notando o contraste que fazem com a cor preta da folha. De seguida vira os pelos do pincel para cima e observa-os, rindo-se muito. Toca na tinta que está no pincel e continua a espetar o dedo nos seus pelos. Depois de explorar os materiais G experimenta passar o pincel pela folha e depois pintar com as mãos, com entusiasmo.

(Nota de campo, maio de 2019)

Pela observação e escuta das crianças pude notar diversas manifestações verbais e não-verbais das mesmas, algumas delas descritas nos registos acima. A minha ação centrou-se na comunicação respondendo às suas falas e gestos, felicitando-as sobre os seus desenhos,

comentando em voz alta algumas das suas realizações e criando um clima de comunicação e partilha.

De forma a dar oportunidade a todas as crianças de realizar a atividade de pintura a proposta repetiu-se durante a semana. Visto que ainda existiam cartolinas disponíveis, respondemos às suas manifestações de entusiasmo e iniciativa para participar novamente. Terminados os murais, estes foram expostos nas paredes da sala permitindo que as crianças os visualisassem. Estas evidenciavam muito interesse na sua observação, faziam comentários sobre os pares representados nas fotografias, narravam os acontecimentos nelas retratados, mostrando prazer e interesse na sua exploração.

4.1.3. Avaliação da intervenção pedagógica

Avaliar pressupõe que tenhamos claras as nossas conceções sobre o seu significado. Importa questionarmo-nos de um modo sistemático e cíclico para que tenhamos sempre presentes os objetivos e finalidades da nossa avaliação e refletir quais as nossas motivações, pois estas irão influenciar diretamente as escolhas que fazemos e a ação que praticamos. Perguntas como “porquê avaliar” e “para quê avaliar” devem ser colocadas e refletidas pelo educador (Parente, 2004) num processo de indagação sobre a sua prática. O processo de avaliação sustenta-se no ciclo observação-registo-documentação, que se torna crucial para conhecer o contexto educativo e tomar decisões sustentadas neste conhecimento.

Os registos produzidos ao longo do desenvolvimento do projeto permitiram-me recolher informações e evidências relativas às experiências vivenciadas pelas crianças, e a documentação pedagógica potenciou a atribuição de sentido às mesmas e a construção de saberes relativos ao grupo, oferecendo-se “como uma possibilidade de raciocinar sobre processos realizados e ativados com as crianças” (Malavasi & Zoccatelli, 2019, p. 20) e como um guia para a minha ação pedagógica junto delas. Olhando para trás e fazendo uma retrospeção, vejo que a documentação não representa o destino, mas o caminho percorrido.

A implementação deste projeto de intervenção trouxe-me diversas realizações a nível pessoal e profissional, e por isso recordo com carinho e gratificação todos os momentos vividos

junto das crianças. Considero que este cumpriu os seus propósitos e objetivos, e que trouxe memórias significativas para o grupo, assim como efeitos positivos.

O projeto desenvolvido proporcionou experiências diversificadas, relacionadas com as diversas áreas de desenvolvimento e aprendizagem, reconhecendo o modo holístico como as crianças aprendem e veem o mundo. O desenvolvimento social e emocional foi, no entanto, privilegiado, visto que se relaciona diretamente com o tema do projeto. No decurso da implementação das propostas, as crianças tiveram oportunidades para interagir com pares em situações diversificadas, identificar e expressar emoções e participar no grupo.

Ao longo do projeto as crianças foram sendo cada vez mais capazes de identificar e (re)conhecer as emoções em si e nos outros o que contribuiu para melhorar as suas interações e relações. Apesar do curto tempo de intervenção, fui capaz de observar e recolher evidências de que as crianças realmente aprenderam muito sobre as emoções. O grupo evidenciou progressos na identificação, expressão, reconhecimento e nomeação das emoções básicas, em si, nos outros e em elementos abstratos como desenhos e jogos, mostrando como as experiências vivenciadas foram significativas para elas.

O domínio da linguagem oral foi bastante explorado através de conversas em grande e pequeno grupo, da exploração de histórias e canções, permitindo a aquisição de novo vocabulário e o aumento do léxico passivo, palavras compreendidas, e do léxico ativo, isto é, as palavras utilizadas pelas crianças (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 18).

As crianças não falantes aprenderam novas palavras e os seus significados e evidenciaram evoluções na expressão facial e corporal dos sentimentos, o que se torna benéfico na medida em que se sentem compreendidas e capazes de comunicar com os outros. Considerando o papel importante da comunicação não-verbal para crianças que ainda não falam, entendo que a implementação do projeto permitiu que estas se exprimissem melhor perante os pares e adultos, potenciando uma melhor compreensão por parte destes. As crianças falantes apropriaram-se de novas palavras e mostraram ser capazes de nomear os seus sentimentos, de reconhecê-los nos outros e de expressá-los facial e corporalmente, o que se torna muito importante para o relacionamento que estabelecem com os outros. “A expressão de emoções positivas e negativas

das crianças jovens pode desempenhar um papel significativo no desenvolvimento das relações sociais” (California department of education, 2018).

O V está sentado na cadeira a tirar as crocs. Uma auxiliar diz-lhe “V, calça os sapatos”. A criança responde “Não! Estou chateado!”, enquanto exprime uma cara de zangado e cruza os braços.

(Nota de campo, maio de 2019)

O (re)conhecimento das emoções permitiu também o desenvolvimento da empatia das crianças do grupo, que corresponde à “capacidade [de] compreender os sentimentos dos outros por os poder relacionar com sentimentos que ela própria já experimentou” (Taylor & Brickman, 1996, p. 17). A criança entende como o outro se sente e coloca-se no lugar dele, reconhecendo, no caso de uma emoção negativa, que não é algo agradável.

As crianças encontram-se sentadas na área do tapete das construções, cada uma com o livro. De repente, o D bate na V. O G (13 meses). I observa o acontecimento. Levanta-se vai ter com a V. dá-lhe um abraço e faz-lhe festinhas na cabeça.

(Nota de campo, maio de 2019)

A I encontra-se a chorar e a F (26 meses) chega ao pé dela e faz-lhe festinhas nas costas. Pergunto “O que se passa?” e a F diz-me “Nês chorar”. Respondo-lhe “Pois está. E agora?”. A F vai ao pé da I. dá-lhe um abraço e faz-lhe festas na cara. Pergunto-lhe “Porque está a I. a chorar?” F responde “Quer bola”. Vai então buscar a bola e oferece-a à I.

(Nota de campo, maio de 2019)

Apesar de emoções como a empatia não emergirem até ao segundo ou terceiro ano de vida (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 235), considero que pude contribuir para o desenvolvimento da empatia das crianças. Todas elas são seres individuais, com idades diferentes e ritmos desenvolvimentais e vivências singulares, aspetos que têm influência no desenvolvimento emocional (McLaughlin, Aspden, & Clarke, 2017).

No âmbito das propostas de intervenção pedagógica desenvolvidas foram abordadas ações e palavras que as crianças podem usar quando se sentem de determinada forma (por ex. quando estamos zangados com um colega por nos tirar um brinquedo podemos dizer que ‘não’ ou ‘pára’; quando estamos com medo podemos pedir ajuda a um adulto dizendo ‘ajuda’). Desta

forma as crianças entendem que são capazes de resolver os seus próprios conflitos pessoais através da comunicação com os outros.

As mensagens partilhadas com o grupo no decurso das atividades pretenderam ainda mostrar que ações e comportamentos desencadeiam reações e emoções. Por exemplo, quando ao longo das propostas recorri a situações que estavam a decorrer no momento e que as crianças podiam observar, como “*A L está a ficar zangada com o H porque o H está a empurrar*” ou “*A C está a chorar porque caiu e magoou-se*”, tinha como objetivo nomear a emoção e explicitar a causa da mesma, ajudando as crianças a associar uma emoção a um motivo e a perceber porque é por vezes temos determinadas reações ou comportamentos.

Por fim, creio ter contribuído para o estabelecimento de interações e relações entre as crianças, nomeadamente através do jogo social. Pela observação e escuta ativa do grupo, identifiquei diversos momentos em que as crianças se envolviam em brincadeiras com os outros no tempo de escolha livre, momento da rotina que lhes dá a oportunidade de “observarem as outras a explorarem e a brincarem, imitem as suas ações e estabelecerem relações com os outros” (Post & Hohmann, 2003, p. 249). Comportamentos como a partilha espontânea de brinquedos e materiais, a cooperação e a interajuda foram observados e registados, e alguns deles devolvidos às crianças, nomeadamente na construção do mural, que permitiu relembrar o vivenciado e valorizar estas ações que fazem parte da memória coletiva do grupo.

O V. e o D. estão sentados junto da porta da sala com um jogo pousado no chão à frente dos dois. As crianças partilham as peças e esperam pela sua vez de as colocar no tabuleiro.



Registo fotográfico 8 – Crianças montam puzzle em conjunto

(Nota de campo, abril de 2019)

A L, o D e a F encontram-se sentados, formando um triângulo, tendo à sua frente um cachecol e um carro. A L move o carro pelo tapete, passando por vezes por cima do cachecol. De repente olha para o D e dá-lhe o carro, para que agora seja ele a brincar.

(Nota de campo, abril de 2019)

Por último, saliento a importância do trabalho em equipa na minha intervenção. Ao longo das semanas de estágio pude sempre contar com o apoio incondicional da educadora cooperante, que me auxiliou em diversos processos e sempre se mostrou disponível para realizar alterações na sala e também na rotina, em função das propostas de atividades do projeto. Todo o apoio prestado na planificação de propostas, na partilha de reflexões e trocas de observações e informações sobre as crianças foi determinante para a concretização do projeto. Para além da educadora, tive a oportunidade de colaborar e aprender com as auxiliares de ação educativa. Estas mostraram-se sempre disponíveis para me esclarecer e auxiliar no desenvolvimento de algumas tarefas, como no momento da higiene, da refeição e mesmo na dinamização de propostas. São inúmeros os efeitos que surgem quando os adultos trabalham em conjunto para estabelecer e manter contextos de aprendizagem ativa para as crianças- “ao colaborarem, os elementos da equipa obtêm reconhecimento, um sentido de trabalho bem sucedido e um sentimento de pertença” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 131).

O envolvimento e comunicação com as famílias esteve presente durante a implementação do projeto, que foi divulgado através da exposição de registos fotográficos e escritos nas paredes do exterior da sala. Um dos jogos criados com as crianças sobre as emoções foi colocado junto da porta do refeitório com uma nota de contextualização, para que as famílias pudessem ter acesso ao mesmo e utilizá-lo com os seus filhos. Para além disso, procurei envolver os pais no projeto, informando-os sobre o mesmo e solicitando uma atenção às manifestações das crianças sobre o mesmo. No final do projeto os pais responderam a um questionário que objetivou a recolha de dados sobre os efeitos do projeto nas crianças. As respostas dos pais evidenciaram que as crianças eram agora capazes de nomear as suas emoções e as dos outros, e de se expressar adequadamente através do corpo e da face. Sentimentos de empatia foram descritos pelas famílias, que notaram uma evolução no modo como os filhos se relacionavam com outras crianças.

4.2. Contexto de jardim-de-infância

4.2.1. Identificação da temática e dos objetivos de intervenção

Como referem as OCEPE (Silva et al., 2016) “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (p. 13). Foi através da observação e escuta ativa, bem como do envolvimento com o grupo nas suas brincadeiras e explorações ao longo dos tempos da rotina, que fui capaz de conhecer os interesses, motivações e capacidades das crianças. Um dos tempos da rotina mais apreciado pelo grupo era o tempo no exterior. No espaço exterior a curiosidade por pequenos animais era evidente. Foi neste contexto que surgiu o interesse pelas minhocas depois um pequeno grupo de crianças ter descoberto o animal no parque da instituição.

A B encontra-se junto do baloiço do parque, de cócaras a observar e tocar na terra.

B: *Olha Beatriz!*

Estagiária: *O que é?*

B: *É terra branca. Tem ali minhocas! Blhak!*

(Nota de campo, outubro de 2019)

A curiosidade expandiu-se para o restante grupo e a ida para o espaço exterior para procurar minhocas tornou-se num momento ansioso por várias crianças.

Estamos no corredor enquanto as crianças mudam de sapatos e se vestem para nos dirigirmos ao exterior.

B: *Vamos procurar aquela coisa?*

Estagiária: *Que coisa?*

B: *Aquela coisa que anda assim... arrasta-se. Que nós encontramos ontem.*

E: *Já sei! E como se chama?*

B: *Não sei.*

E: *Rima com beijoca...*

B: *É a minhoca. Vamos procurar!*

MJ: *Eu também quero ir procurar minhocas!*

(Nota de campo, outubro de 2019)

Quando as crianças encontravam o animal debaixo da terra reagiam com exclamações e gargalhadas, vivendo o momento com efusão. Pude ainda atentar no modo como as crianças se apoiavam mutuamente e se esforçavam de forma a atingir um objetivo comum, encontrar as minhocas, que trazia alegria e satisfação para ambas as partes.

As crianças começaram a divulgar as suas descobertas aos pais e familiares, que quando chegavam ao parque exterior eram presenteados com os animais em copos, nas mãos, em panelas, etc. Assim, foi analisada a pertinência da realização de um trabalho de projeto em torno das minhocas. Foi então feita uma provocação no sentido de entender se realmente as crianças estavam interessadas em saber mais sobre o animal e quais as questões que gostariam de ver respondidas. Desta forma a criança tem um “papel ativo no planeamento do currículo”, sendo considerada “como agente do processo educativo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 16).

A análise das ideias das crianças e a observação do seu entusiasmo aquando da colocação da hipótese de estudar mais profundamente as minhocas, levou-me a considerar que as crianças se encontravam motivadas e interessadas em realizar um projeto de pesquisa sobre o tópico. Este era um assunto que tinha emergido no seio do grupo e que permitia às crianças contribuir com ideias, conhecimentos, experiências e observações.

De forma a relacionar o tema do presente projeto de intervenção com o que fora realizado em contexto de creche considerei que seria oportuno e interessante conhecer o contributo da abordagem de trabalho de projeto para o desenvolvimento das interações e relações entre pares, estando particularmente atenta às oportunidades de partilha de ideias, pontos de vista e experiências com vista à co construção de conhecimento e às dinâmicas de colaboração e de cooperação que esta metodologia promove. De facto, no âmbito do planeamento, desenvolvimento e finalização do trabalho de projeto procurei criar situações de aprendizagem colaborativa, trabalho de equipa e ajuda mútua, aspetos inerentes e diretamente relacionados com a abordagem de trabalho por projeto (Rahman, Yasin & Yassin, 2012; Farida & Rasyid, 2018). O princípio da aprendizagem ativa participativa guiou o planeamento de propostas, assim como a organização de experiências que permitissem às crianças desenvolver aprendizagens com e através do “outro”.

4.2.2. A emergência do projeto e o seu desenvolvimento

A fase de *planeamento e arranque* do projeto deu-se a 23 de outubro, dia em que se dinamizou uma conversa em grande grupo no sentido de identificar e registar as conceções iniciais das crianças acerca das minhocas e as questões que queriam investigar. As crianças foram então convidadas a clarificar os seus objetivos e hipóteses e a definir planos de ação e pesquisa (como vamos descobrir, onde vamos fazer essa pesquisa). Vasconcelos (1998) refere que “o saber colocar problemas constitui a verdadeira marca do espírito científico” (p. 139). Os processos inerentes a esta fase do trabalho de projeto radicam numa ideia de criança que age de uma forma inteligente, que é capaz, tem interesses, motivações e objetivos (Katz & Chard, 1997; Vasconcelos et al., 2012) e pode transformar esses interesses em propósitos de ação, sendo que esta é a grande missão dos educadores – criar condições para que as crianças possam vivenciar experiências verdadeiramente educativas, agidas intencionalmente pelas próprias.

Todas as questões e informações partilhadas na discussão conjunta foram registadas para que futuramente a elas pudéssemos voltar.

Durante os momentos de diálogo em grande grupo as crianças puderam trabalhar capacidades como a de dar oportunidade aos outros para falar, esperar pela sua vez de intervir, dar a sua opinião, ouvir as opiniões e saberes dos colegas e respeitar os contributos de todos. As crianças viram as suas ideias e perguntas tidas em conta e participaram na planificação do projeto (Anexo F).

Escutar as crianças implica atentar em todas as suas formas de expressão e comunicação. A representação faz parte da linguagem comunicativa da criança e dá um contributo inegável ao trabalho de projeto. Isto porque as crianças expressam aquilo que conhecem (Souza, 2012) e comunicam as suas conceções e saberes (Katz & Chard, 1997) acerca do que as rodeia. Desta forma o grupo foi desafiado a realizar a primeira representação das minhocas e a revelar as suas ideias sobre as minhocas.



Registo fotográfico 9 – Descrição da criança
“É uma minhoca com espinhos que está a sair da terra”



Registo fotográfico 10 – Descrição da criança
“Eu desenhei uma minhoca-aranha porque ela tem muitas patas. Ela está debaixo da terra”

A análise e a interpretação das representações das crianças e de outros registos relacionados com o projeto procurei direccionar o caminho a seguir e guiar a trajetória, identificando os interesses emergentes. No caso dos desenhos acima representados pude notar duas suposições do grupo: (1) as minhocas têm patas e (2) as minhocas têm espinhos. Analisando estas e outras produções, percebi que o principal interesse das crianças se prendia com o corpo do animal e suas características, aspetos que me permitiram planejar a seguinte proposta. Souza (2012) menciona que a criança “expressa o seu pensamento e conhecimento através do grafismo [e] o educador pode obter e recolher informações acerca das aprendizagens que estão a desenvolver através da análise das suas produções” (p. 19), devendo utilizar esses dados para promover experiências significativas que respondam às suas dúvidas.

O questionamento às crianças relativamente às suas produções constitui uma poderosa estratégia de recolha de informação. O registo da descrição da criança acerca da sua produção é importante para que o adulto possa documentar e avaliar a progressão dos conhecimentos permitindo ainda que a própria criança relacione ações e reflexões e adquira consciência das suas atividades, partilhe e divulgue as suas experiências (Folque, 2018, p. 267).

Um dos grandes interesses do grupo era a expressão plástica. Consequentemente, foi com entusiasmo e motivação que experimentaram os diferentes materiais e técnicas artísticas com que tiveram oportunidade de contactar ao longo das representações – marcadores, lápis de cor, lápis de cera, lápis pastel (secos e de óleo), plasticina, barro e realização de desenho de observação. Os ciclos de representação estiveram presentes ao longo do projeto, sendo constantemente intercalados com propostas de pesquisa, experimentação, atividades de expressão motora e musical.

A investigação iniciou-se com uma pesquisa na internet a fim de obter respostas às seguintes questões “*As minhocas têm pernas?*”, “*As minhocas têm espinhos?*” e “*As minhocas têm coração?*”. Em pequenos grupos as crianças com visualizaram imagens e vídeos com concentração, energia, e evidente satisfação. Em grande grupo partilharam com os pares as descobertas que tinham feito (Anexo G), envolvendo-se numa troca de saberes. Nestes momentos cabe ao educador incentivar e valorizar o esforço de todos para transmitir o que aprendeu (Vasconcelos, et al., 2012).

De forma a informar os pais do projeto e a convidá-los a contribuir para a construção de conhecimento sobre as minhocas, enviámos um bilhete para casa com os vídeos que tinham sido visualizados na sala.

Na segunda representação, feita com plasticina, as crianças expressaram os conhecimentos construído com base na observação desses vídeos documentando as suas aprendizagens.



Registo fotográfico 11 – Descrição da criança “Fiz muitas minhocas com anéis”



Registo fotográfico 12 – Descrição da criança “Fiz a minhoca, o papá, a mamã, a minhoca MJ, os pelos da minhoca e a terra”

Diariamente as crianças observavam as minhocas no parque e através dos copos de observação e das lupas que, entretanto, introduzi na sala, permitindo ampliar oportunidades de observar mais detalhadamente os constituintes do corpo da minhoca. O envolvimento nestas atividades de observação era claro e podia ser identificado nas expressões das crianças de concentração, olhar focado e energia, bem como através dos seus comentários e questões.



Registo fotográfico 13 – Observação de minhocas a olho nu



Registo fotográfico 14 – Observação de minhocas com lupa

A partilha de descobertas acontecia de novo em grande grupo (Anexo H). Este confrontar de ideias apresenta-se fundamental para a co-construção de conhecimentos, que ocorre a partir da colaboração e de processos de comunicação entre indivíduos (Wells, 2001, citado por Folque, 2018, p.89).

O grupo teve interesse em levar as lupas para o espaço exterior e observar diversos elementos naturais com elas. A utilização das lupas permitiu construir conhecimentos acerca da utilização desta ferramenta, do seu manuseamento e utilidade, experimentando e observando pela ação direta o seu efeito - "ver um objeto com uma nova compreensão" (Ashbrook, 2008, p. 18).

De forma a analisar o trabalho feito até então com as crianças e prever ações futuras, foi realizado com o grupo um ponto de situação (Vasconcelos, et al., 2012, p. 16) que visou potenciar uma tomada de consciência para as questões que já tinham sido respondidas e para as dúvidas que ainda persistiam no seio do grupo através de uma síntese recapituladora (Gambôa, 2011). Katz e Chard (1992) referem que ao rever o progresso desenvolvido o educador estimula o interesse das crianças (p. 19).

Dando seguimento ao processo de investigação e aprofundamento do tema, foi realizada uma pesquisa em livros para procurar respostas às questões restantes "As minhocas são

venenosas?” e “*As minhocas têm ossos?*” e ainda a dúvidas que, entretanto, emergiram no âmbito das atividades de pesquisa “*As minhocas têm olhos? E dentes?*”.

As crianças organizaram-se em pequenos grupos, tendo cada um à sua disposição um conjunto de fotocópias e livros com informações previamente selecionadas para responder às questões formuladas. Aquando da exploração dos mesmos, questionei as crianças de forma a conhecer as suas conceções iniciais, que posteriormente seriam confirmadas ou refutadas. Este processo assemelha-se ao desenvolvimento da metodologia científica, que apresenta diversos estádios, como a colocação de hipóteses, a recolha de informação e sua posterior análise (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 86). As crianças fizeram as suas previsões e de seguida testaram-nas, através da pesquisa nos livros, interagindo com a nova informação e construindo conhecimento a partir dela. Assim, puderam ver as suas questões respondidas e ainda aprender e construir saberes. Em grande grupo voltámos a reunir para partilhar as descobertas realizadas com pesquisa nos livros (Anexo I). As comunicações desempenham um papel importante no desenvolvimento do projeto pois é através da linguagem que as crianças transmitem informações, partilham vivências e experiências, aprendendo umas com as outras (Folque, 2018).

O grupo foi novamente desafiado a representar o que tinham aprendido desta vez com marcadores e lápis pastel sobre cartão. A organização e a interpretação das produções revelou que ao contrário do que acontecera em representações anteriores, as crianças não desenharam os olhos ou o nariz da minhoca. Inclusive algumas mencionaram que tinham desenhado o animal sem os olhos. Outras, incluíram na sua representação os corações das minhocas e as folhas, que constituem a alimentação do animal. Pude ainda notar na descrição das crianças como incluíram elementos como a terra molhada nas suas representações, evidenciando saber que as minhocas têm preferência por locais húmidos e molhados, e que vivem em túneis e buracos construídos por elas debaixo da terra.



Registo fotográfico 15 – Descrição da criança “Fiz uma minhoca grande, a terra e as cores de cima da terra. Fiz a boca sem olhos”



Registo fotográfico 16 – Descrição da criança “Eu fiz a terra e as minhocas com espinhos e anéis. Elas estão a andar. Fiz a terra molhada”



Registo fotográfico 17 – Descrição da criança “Eu desenhei minhocas com anéis. Fiz os túneis e elas estão debaixo da terra”

De forma a responder ao interesse que pairou no ar relativamente aos túneis feitos pelas minhocas debaixo da terra e, simultaneamente, a uma experiência observada pelas crianças aquando da pesquisa em livros, considerou-se importante desenvolver uma atividade de carácter experimental, que consistia na criação de potes com terra, areia e minhocas, possibilitando a observação dos túneis construídos pelas minhocas debaixo da terra. Na verdade, é através de observações e experiências diretas e imediatas com os acontecimentos e posterior reflexão acerca dos mesmos que as crianças “constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 5).

Para esta experiência eram necessárias bastantes minhocas e por isso pedi a ajuda às duas crianças mais velhas da sala, que não dormiam a sesta, para fazermos a sua captura no espaço exterior. Lá, estas puderam evidenciar conhecimentos já construídos (*“Aqui não há minhocas porque elas gostam de terra molhada e esta está seca”, “Então vamos procurar ali”*).

As crianças foram organizadas em três grupos, cada um ficando responsável pela criação de um pote. As crianças mostravam um sentido de propósito e esforçavam-se para alcançarem um objetivo comum – a criação do pote de minhocas. Os pares comunicavam entre si e motivavam-se mutuamente *“Nós vamos conseguir fazer esta experiência porque somos todos uma equipa”*. Este tipo de experiências promove sentido de cooperação entre as crianças (Katz & Chard, 1997) e um sentimento de pertença ao grupo. Estava instalado um clima de entreajuda onde todos se mostravam satisfeitos com o apoio recíproco. A título de exemplo, uma criança mais velha, ao notar que o colega mais pequeno estava com algumas dificuldades em colocar areia no pote e em segurá-lo teve a iniciativa de segurar no pote para apoiar o amigo. Este tipo de interações com os outros permite que as crianças construam competências sociais (Katz & Chard, 1997, p. 91).

A curiosidade sobre o que acontecera aos potes estava instalada e as crianças queriam saber o que tinham as minhocas feito à terra. Fizeram as suas previsões e colocaram as suas hipóteses relativamente ao que acontecia dentro destes: *“Eu acho que as minhocas fizeram muitos túneis”, “As minhocas comeram as folhas”, “Fizeram buracos na terra”*. Posteriormente todos puderam observar como as minhocas construíam as suas escavações, que eram visíveis através do vidro. A comparação entre as conceções prévias e a autenticidade dos acontecimentos gera reflexões (Ramos & Valente, 2011) e enraizamento dos conhecimentos, através da investigação experiencial (Gambôa, 2011). A criação dos potes com minhocas deu ao grupo oportunidade de observar diretamente conceitos e ideias resultante das pesquisas na internet e em livros.

A documentação da experiência realizou-se recorrendo agora a uma técnica artística que promove o enriquecimento dos esquemas mentais (Szpigel, 2013), o desenho de observação. Este caracteriza-se por estimular e desafiar as crianças a representar as suas observações recorrendo a um esquema gráfico particular (Szpigel, 2013). Habilidades como olhar atentamente para um objeto de forma a descobrir mais sobre o que se vai desenhar, comunicar o que se vê, pensa e representa, tomar decisões relativas ao que se pretende enfatizar no desenho, partilhar

experiências e pensamentos e imaginar e explorar ideias para representar o que estão a observar são capacidades desenvolvidas pela exploração do desenho de observação, levando a observação além da simples percepção sensorial. As crianças partilharam as produções entre si evidenciando interesse pelo trabalho uns dos outros.

C: *Eu vou fazer um pote grande.*

RM: *Já está as minhocas, vou agora fazer as folhas.*

MC: *Eu estou a fazer as bolinhas do caminho olha, e estou a pintar dentro.*

MS: *Eu tenho aqui muitas minhocas. Estão a escavar.*

C: *Eu estou a fazer as minhocas enroladas.*

No decorrer da proposta foram disponibilizadas lupas que imediatamente foram utilizadas para notar e atentar nos detalhes do interior dos potes.

G: *Eu encontrei uma minhoca nova.*

Estagiária: *Como?*

G: *Com a lupa. Eu vi melhor.*



Registo fotográfico 18 – Observação do pote com a lupa

O trabalho de projeto aproximava-se da reta final, uma vez que todas as questões colocadas pelo grupo já tinham sido investigadas e respondidas. No entanto, o interesse das crianças permanecia no auge: estas continuavam numa incessante procura por minhocas no parque, representavam o animal com recurso a diferentes materiais na área das artes, por iniciativa própria, entre outras evidentes demonstrações de que o objeto de estudo realmente era motivador para elas.



Registo fotográfico 19 - Procura de minhocas no parque exterior



Registo fotográfico 20 - Representação de minhocas através da plasticina, na área das artes

De forma a promover uma diversidade de materiais e de representações, o grupo documentou as suas aprendizagens utilizando barro. Esta proposta permitiu que as crianças descobrissem e experimentassem novas formas de expressão e de criação, como as construções tridimensionais, contribuindo para um “entendimento experimental de formas tridimensionais” (Sally, 2013), visto ser um material muito versátil e com bastante plasticidade. Nesta representação as crianças mobilizaram os seus conhecimentos acerca das minhocas e transpuseram-nos para o barro. Algumas moldaram minhocas finas, outras grossas, com e sem detalhes, enroladas ou esticadas e em pouca ou muita quantidade. Uma das crianças moldou minhocas a sair dos buracos da terra (registo fotográfico 21). Outra representou os anéis da minhoca de uma forma inovadora, enrolando pedaços de barro e dispo-ndo-os ao longo do corpo do animal (registo fotográfico 22). Estes dados evidenciam a unicidade de cada produção e a forma como a identidade e a imaginação de cada criança permite criar obras de arte completamente diferentes umas das outras.



Registo fotográfico 21 - Representação de minhocas a sair dos buracos da terra



Registo fotográfico 22 - Colocação de anéis na minhoca

No dia seguinte o grupo evidenciou interesse em pintar e decorar as suas minhocas, com recurso a tintas e pincéis. Novos desafios surgiam e o P (3 anos) pediu ajuda. O R (5 anos), ao ouvir o amigo decidiu intervir e apoiar o seu colega “Faz como eu e a L”. O P observa os amigos e logo imita as suas ações (segurar a minhoca com uma mão e pintar com a outra).

É evidente neste registo a forma como as crianças mais velhas apoiaram uma mais nova para que esta conseguisse ultrapassar a dificuldade sentida. O R evidenciou um comportamento

de apoio e entreatajuda, bem como a iniciativa de auxiliar o seu par tendo-se levantado e aproximado do colega. O P deparou-se com um problema que conseguiu resolver com o apoio do seu par, que é mais competente nesta tarefa. Este tipo de situações cooperativas está muito presente num trabalho de projeto (Farida & Radyid, 2018; Guedes, 2011), onde as crianças têm oportunidades para partilhar, negociar, colaborar e desenvolver disposições intrínsecas como preocupar-se com os outros e relacionar-se com eles (Clark, 2006; Katz & Chard, 2000).

Como forma de informar os pais do término da investigação sobre as minhocas, as crianças foram desafiadas a confeccionar bolachas em forma de minhocas. A ideia surgiu pela observação do grupo e das suas brincadeiras na cozinha de lama disponível no parque exterior da instituição, onde as crianças demonstravam muito interesse por “cozinhar” misturando vários elementos naturais. Fiz uma provocação no sentido de entender se gostariam de fazer bolachas em forma de minhocas, ideia que suscitou alegria nas crianças, que logo disseram que sim. As bolachas foram enviadas para casa juntamente com um cartão onde cada criança narrava o que tinha aprendido acerca das minhocas.

Como o projeto estava a entrar no seu término propus às crianças rever os registos elaborados ao longo do projeto e refletir sobre as aprendizagens realizadas num processo de consciencialização. Reli as questões e conceções iniciais do grupo e convidei-o a comparar essas ideias com os novos conhecimentos. Assim, as crianças perceberam que algumas ideias iniciais eram erróneas: as minhocas não são meninas nem meninos e não têm cabelo, não mordem porque não têm dentes e não têm patas. Esta comparação permitiu que o grupo recordasse o início do trabalho de projeto e confrontasse as suas noções preliminares com as finais (Vasconcelos, et al., 2012, p. 42).

A divulgação torna-se crucial num trabalho de projeto (Vasconcelos, et al., 2012). A comunicação aos outros daquilo que foi realizado e aprendido exige da criança uma capacidade de síntese (Vasconcelos, 1998, p. 143) e de escolha do que considera mais relevante para partilhar com os outros. Outros esses que podem ser as crianças da sala ao lado, os pais, a comunidade educativa. Esta é a fase da socialização do saber (Vasconcelos, et al., 2012), que deixa de ser só nosso e passa a ser de todos.

Foi conversada com as crianças a hipótese de ser realizada uma partilha com as crianças da outra sala de pré-escolar. Estas evidenciavam bastante interesse nas minhocas quando viam os colegas em constantes procuras pelo animal, e começaram a fazê-lo também. Foi então discutido o que as crianças queriam apresentar e o modo como o pretendiam fazer. O grupo deu a ideia de nos dirigirmos à sala do pré-escolar 1, mas não seria possível irem todos porque a sala era muito pequena. Confrontados com a situação, o grupo pensou em soluções para o resolver: “*Têm de ir menos crianças*”, “*Eu posso sair e ficam menos*”, “*O Pré-Escolar 1 podia vir à nossa sala que é maior*”. Todo o grupo concordou com esta última ideia, visto que possibilitaria a presença de todas as crianças em simultâneo. Este tipo de situações, características da vida em grupo, “*implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes*” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 39).

Seis crianças voluntariaram-se para serem os responsáveis por comunicarem o que tinham aprendido. De forma a seleccionar que informação cada uma iria partilhar, revisitámos a documentação produzida nas diversas atividades do projeto. Cada criança teve a oportunidade de escolher a experiência mais relevante e significativa para partilhar. Como referem Katz & Chard (1997) “*A preparação para uma apresentação é geralmente agradável e estimulante para as crianças e oferece oportunidades para sumariar formalmente os pontos mais altos do projeto a cada criança e aos grupos*” (p. 252).

Posteriormente as crianças decidiram como queriam realizar a exposição acerca das minhocas. “*Podíamos fazer a terra com tuneis na caixa para fingir que é o interior da terra*” e “*Podíamos fazer várias minhocas e desenhar um caminho no chão para o PE1 ver a nossa exposição*”. Em grupo surgiram ideias como representar o habitat delas com toalhas pretas e folhas do parque, de forma a imitar o interior da terra; colocar um ambiente escuro, visto que as minhocas não gostam de luz; recriar o habitat do animal com materiais da área das construções e colocar detalhes nas minhocas feitas com barro. As crianças decidiram qual a tarefa que se incumbiam de fazer, tomando iniciativa e assumindo responsabilidades (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).



Registo fotográfico 24 - Representação do habitat das minhocas na área das construções



Registo fotográfico 23- Representação de detalhes nas minhocas de barro

As crianças concretizaram as suas ideias. As paredes da sala espelhavam as diversas fases do projeto e nas mesas foi organizada a documentação produzida com fotografias das crianças nas diversas propostas de investigação, representação, observação e experimentação.

O momento tão ansiado da partilha de conhecimentos chegou. Não existiu nenhum ensaio com as crianças pois como referem Katz & Chard (1997) uma apresentação é feita para comunicar aprendizagens, mas não significa que tenha de ser exaustivamente preparada, sendo possível deixar-se levar pelo momento e improvisar (p. 253). As crianças envolveram-se ativamente nos seus processos de aprendizagem e partilharam com os outros as investigações e atividades desenvolvidas, bem como o que aprenderam com as mesmas. Como refere Vasconcelos et al (2012) “ao divulgar, revemos, reequacionamos, integramos as vivências e as experiências num todo significativo e signficante” (p. 78).



Registo fotográfico 25 - Partilha de conhecimentos

As crianças demonstraram coragem e à vontade durante a conversa, respondendo às questões colocadas pelos colegas de forma autônoma.

Pergunta: *As minhocas ferram?*

R: *Não! Elas não têm dentes.*

Pergunta: *O que comem as minhocas?*

D: *Elas comem folhas mortas e terra.*

Considero que desta partilha se salienta o orgulho e o sentimento de competência que as crianças puderam experienciar ao comunicar os seus conhecimentos e aprendizagens. As comunicações permitem fortalecer “o sentimento de pertença das crianças a uma unidade social maior dentro da sua escola” (Katz & Chard, A abordagem de projeto na educação de infância, 1997, p. 251), promovendo a “o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 62). Este tipo de experiências constitui uma oportunidade para que crianças de outras salas sejam envolvidas no processo de aprendizagem, contribuindo para a co-construção de conhecimentos de forma ativa. Assim se promove a “agência relacional” que torna “as crianças recurso umas das outras” (Vasconcelos, et al., 2012, p. 13).

4.2.3. Avaliação do projeto de intervenção

A avaliação constitui-se um processo contínuo (Parente, 2004) e sistemático, que implica olhar o quotidiano educativo da criança nos diversos momentos que o constituem. Drummond (2003) define a avaliação como o modo como “observamos a aprendizagem da criança, esforçamo-nos por a compreender e depois fazemos um bom uso dessa compreensão” (citado por Parente, 2004, p.39). Entende-se, assim, a avaliação como o ciclo contínuo que o educador concretiza – observar a criança, recolher informações, registá-las, analisá-las e atribuir-lhes significados, utilizando-os para a continuidade do processo educativo.

A vivência do trabalho de projeto proporcionou ao grupo momentos diversificados de interação com os pares. O desenvolvimento social é altamente nutrido com as diversas propostas próprias de um projeto de pesquisa que alimentam a curiosidade das crianças e as expõem a

experiências significativas (Farida & Rasyid, 2018). As crianças tornaram-se recursos umas das outras (Vasconcelos, et al., 2012) e desenvolveram competências e conhecimentos através das interações sociais que mantinham e partilhavam entre si (Folque, 2018), assumindo um papel importante no processo de construção de aprendizagens dos pares de um modo recíproco. Vengopal (2016) refere que ao construir significados em conjunto, as crianças aprofundam a compreensão que têm umas das outras e constroem relacionamentos entre si (p. 94). O sentido de propósito, comum e partilhado, fomentado pelo trabalho de projeto, projeta nas crianças um sentido de pertença a um grupo e a uma comunidade, que age com as mesmas finalidades e objetivos. Quando estes são alcançados, ou seja, quando se encontram respostas para as interrogações partilhadas entre as crianças, surgem sentimentos de realização, satisfação, autoconfiança, prazer e entusiasmo partilhados (Katz & Chard, 1992).

O grupo teve oportunidades para trabalhar individualmente, em pequeno e grande grupo que promoveram diversas dimensões do desenvolvimento, social e emocional como a autoestima, a consciência de si e dos outros, o relacionamento com os outros e o modo de pensar e questionar. O tempo de atividade individual permitia que cada criança se concentrasse no seu trabalho e se comprometesse a levar a cabo as suas intenções. As atividades em pequeno grupo fomentaram não só a comunicação e a escuta entre pares como também a cooperação. Trabalhar com a presença de um par traz imensas vantagens para as crianças. Dowling (2014) refere que o acompanhamento de um parceiro pode estender o tempo de envolvimento das crianças numa tarefa, ao mesmo tempo que se apropriam de novas estratégias, pela observação do outro (p. 52). Já o tempo de grande grupo envolve o desenvolvimento de experiências e aprendizagens partilhadas, onde todas as crianças são incentivadas a contribuir para a vida em grupo (Hohmann & Weikart, 2009). Foi visível o entusiasmo evidenciado pelas crianças ao observar os trabalhos dos amigos e o interesse em partilhar as suas produções (Katz & Chard, 1997).

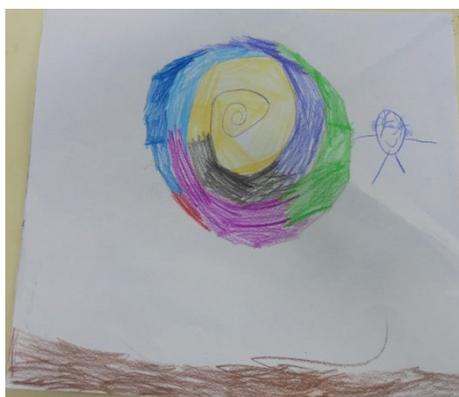
O facto de se tratar de um grupo heterogéneo permitiu que as crianças se apoiassem mutuamente. As crianças mais novas reconheciam a importância de um par mais competente e pedem apoio quando era necessário. Outras vezes, as crianças mais velhas tomavam a iniciativa de apoiar as mais novas, evidenciando sensibilidade aos sentimentos e necessidades do outro, como podemos notar no registo seguinte.

A L tenta arduamente retirar a massa de bolachas que tem presa às mãos. A M., que se encontra ao lado da L, logo interveio “Eu ajudo-te!”.

(Nota de campo dezembro de 2019)

Considero assim que a minha intervenção e as propostas que dela surgiram trouxeram novas oportunidades para as crianças cooperarem, entreajudarem-se, partilharem, negociarem e colaborarem. Estas atitudes relacionadas com o desenvolvimento pessoal e social são fomentadas pela abordagem por projetos (Farida & Rasyid, 2018; Rahman, Yasin & Yassin, 2012).

No âmbito do projeto desenvolvido com as crianças a documentação foi uma “bússola” ao levar-me a “descrever, compreender, interpretar e atribuir sentido ao quotidiano pedagógico e à aprendizagem” (Azevedo, 2009, p.4) das crianças individualmente e do grupo como um todo. O constante contraste entre as conceções iniciais das crianças e os novos conhecimentos que estas evidenciavam nas representações produzidas permitiram-me olhar para o processo de construção de aprendizagens por elas desenvolvido, assim como projetar e fundamentar as propostas de ação futuras. De seguida apresento registos produzidos por duas crianças que evidenciam como as representações permitem tornar visíveis os saberes construídos pelo grupo ao longo do trabalho de projeto.



Registo fotográfico 27 - Registos individuais da Cm. na fase inicial (24/20/2019) e intermédia do projeto (15/11/2019)



Registo fotográfico 26 - Registos individuais da C. na fase inicial (24/20/2019) e intermédia do projeto (15/11/2019)

A comparação das representações das crianças mostra como o seu conhecimento sobre o tópico evoluiu, à medida que se prosseguia com o processo de investigação. A C., numa primeira representação desenhou “*uma minhoca-aranha (minhoca com patas) com olhos e terra*”. É notório o efeito do projeto nas aprendizagens da criança, que num registo mais próximo do final do projeto desenhou “*a minhoca com as riscas, que são os anéis. Também fiz as folhinhas e a terra. Está escondida a procurar folhas para comer. Aqui é a parte do rabo e aqui é da cabeça*”. Na fase final do projeto, quando recolhi junto da criança aquilo que esta teria aprendido sobre as minhocas, dia 12 de dezembro, esta descreveu “*Aprendi que as minhocas têm riscas, que são os anéis. Elas têm rabo e boca e fazem buracos na terra. Não têm ouvidos, olhos, nariz, cabelo nem patas. Comem folhas mortas e terra. Não há minhocas meninas e meninos. Elas não têm braços*”.

A criança Cm., inicialmente representou “*uma minhoca colorida toda enrolada. Ao lado sou eu e em baixo tem terra*”. Num segundo registo nota-se um progresso nos conhecimentos sobre o animal, visto que a criança representou “*minhocas com espinhos e algumas com terra no corpo. Elas estão a rastejar para chegar à terra. Fiz uma corrida de minhocas e um túnel para elas entrarem na terra*”. Na fase final do projeto, a criança descreveu-me as suas aprendizagens: “*Aprendi que as minhocas têm espinhos e só têm boca, não têm olhos. Têm muitos corações e anéis. Elas fazem buracos na terra e túneis*”.

Durante todo o projeto as crianças foram ativas na construção dos seus conhecimentos, envolveram-se em pesquisas, aprimoraram o seu sentido crítico, formularam hipóteses, colocaram interrogações e comprometeram-se na procura de respostas para as mesmas. Desta forma desenvolveram um conjunto de competências relacionadas com diversas áreas de conteúdo, adquirindo saberes sobre as minhocas.

Considero que as crianças adotaram uma postura indigadora “centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspetiva crítica e de partilha do saber” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 86). Atitudes de preocupação, sensibilidade, atenção e cuidado com os animais foram simultaneamente desenvolvidas pelas crianças, que se mostravam mais conscientes das suas ações sobre os mesmos.

No tempo de exterior, algumas crianças encontram um caracol junto dos pedaços de madeira. O interesse por observar o animal é evidente em várias crianças que naquele espaço se encontram. Observamos os seus cornos pequenos e a esticar, o rasto de

baba que deixa na madeira, tocamos na carapaça e vemos como ele anda lentamente e a passar de tronco em tronco.

C: *'Ele faz muita baba.'*

B: *'Ele é muito fofo.'*

C: *'Parece o touro!'* (Diz, ao observar os cornos). *'Olha escreve aí no teu papel o que eu vou dizer: quero saber se ele tem rabo e o que come.'* Olha para o caracol e exclama *'Ai que baba!'*

Quando alguém tentava tocar no animal de uma forma mais rápida e rebuscada, a C começava a choramingar. Quando olho para ela diz-me *'Eu choro porque não quero que ele morra.'*

C: *'Olha, olha o que ele está a fazer! Quer ir para o chão!'* Outra criança aperta a roda que se forma em torno do animal e a C diz-lhe *'Ele está a sair para ir embora, dá espaço! Dá espaço!'*

(Nota de campo novembro de 2019)

No que diz respeito à Área da Expressão e Comunicação, nos diversos domínios que esta abrange, as crianças tiveram oportunidades de experienciar vivências relacionadas com a Educação Física tais como explorar e controlar voluntariamente movimentos envolvendo deslocamentos e equilíbrios. Considerando o domínio da Educação Artística, o grupo explorou o subdomínio das Artes visuais acedendo a um conjunto vasto de materiais e técnicas de expressão plástica.

A abordagem por projetos dá um importante contributo à comunicação e linguagem das crianças (Farida & Rasyid, 2018). Estas desenvolveram novos vocábulos relacionados com o tema do projeto (cerdas, anelídeos, rastejar, invertebrado, hermafrodita, entre outros), contactaram com o código escrito e com diferentes funcionalidades da escrita (registar para não nos esquecermos, para convidar alguém para vir à nossa sala...). Ao longo do projeto foram várias as oportunidades para comunicar entre pares em grande e em pequeno grupo, expressando as ideias e pontos de vista. É através destas interações e experiências vividas em torno da linguagem que a criança vai estruturando as suas competências comunicativas (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 60).

Processos mentais como a criatividade, a resolução de problemas, o pensamento crítico, a tomada de decisões, a autonomia, a responsabilidade e a negociação são estimulados ao longo do desenvolvimento de um projeto, frequentemente através da colaboração com os outros. (Helm,

1999; Rahman, Yasin & Yassin, 2012; Rahman, Yasin & Yassin, 2016; Katz & Chard, 1992; Farida & Rasyid, 2018).

Aquando da pesquisa em livros, as crianças deparam-se com a informação de que as minhocas não têm dentes.

R: “*Elas não mastigam, elas engolem só de uma vez*”

G: “Porque as minhocas não têm boca”

R: “*Têm têm G! Elas têm boca e rabo!*”

G: “*Ah. Pois é*”

(Nota de campo novembro 2019)

O registo acima exibido mostra como o R refutou a ideia do G., ao entender que esta não estava correta e não ia de encontro ao que este tinha aprendido acerca das minhocas. Desta forma decidiu intervir e expressar o seu ponto de vista, que o G. aceitou e reconheceu como verídico. As discussões que as crianças estabelecem entre si favorecem a mudança de perspetiva (Rogoff, 1993) e constituem a mais importante forma de troca social, permitindo que as crianças construam conhecimentos e diferentes pontos de vista (Miller, 1987, citado por Rogoff, 1993, p.228).

A continuidade entre as propostas apresentadas ao grupo constituiu um ponto positivo da minha intervenção. O processo de planeamento de propostas de atividades resultou da organização, análise, interpretação e reflexão dos diversos registos de observação que efetuei. Desta forma procurei atribuir sentido e significado às informações recolhidas para planear estratégias e situações de aprendizagem diversas e dirigidas para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Durante o desenvolvimento do projeto a documentação realizada foi sendo devolvida às crianças para que elas pudessem refletir acerca das suas ações. As produções das crianças eram expostas na parede na sala e no placar no exterior da mesma, para que tanto estas como as suas famílias e restante comunidade educativa tivessem a oportunidade de observar o itinerário do projeto. Ao tornar as paredes da sala “mensageiras” as crianças sentem que as suas produções são valorizadas, desenvolvendo a confiança e uma imagem positiva de si próprias. A comunicação

e a divulgação das produções das crianças e do desenvolvimento do trabalho de projeto permitiram ainda o envolvimento das famílias e da restante comunidade educativa, que aprendiam connosco.

Capítulo V – Considerações finais

A implementação dos projetos de intervenção pedagógica teve efeitos positivos nos seus intervenientes – em mim, enquanto futura educadora de infância, e nas crianças. Em creche, o tema do projeto relacionava-se com o papel do adulto nas interações estabelecidas entre as crianças e tinha como objetivos de intervenção ampliar as oportunidades de interação entre as crianças, alargar o jogo social entre as crianças, promover (re)conhecimento de emoções em si próprio e nos outros e compreender qual o papel desempenhado pelo educador de infância nas relações estabelecidas entre os pares. Considero que as propostas desenvolvidas com o grupo espelham estes objetivos de intervenção, que me permitiram criar e desenvolver atividades mais adequadas e com um foco dirigido ao tema a desenvolver.

Após a implementação do projeto as crianças conheciam as emoções, sabiam expressá-las e reconhecê-las em si e nos outros, tomando iniciativas para as nomear e identificar que entendi como indicadores da crescente compreensão dos seus próprios sentimentos e dos dos outros. Esta compreensão das emoções estimulou as relações entre as crianças e o modo como interagem umas com as outras.

O projeto de intervenção desenvolvido no contexto de jardim-de-infância tinha como tema o contributo da abordagem de trabalho de projeto para favorecer interações entre as crianças. Os objetivos delineados centraram-se em oportunizar interações de colaboração, trabalho de equipa e ajuda mútua, promover uma aprendizagem pela ação, proporcionar experiências que permitissem às crianças desenvolver aprendizagens através do outro e entender de que modo o trabalho de projeto podia contribuir para o estabelecimento de relações entre as crianças.

Concluída a implementação do projeto de intervenção concluo que as crianças tiveram diversas oportunidades para viver experiências significativas com os pares e para narrá-las em conjunto. As crianças deram valor ao outro enquanto fonte de conhecimento, entendendo que todos aprendemos em cooperação e a partir do que vivenciamos, conversamos e fazemos com os outros.

O término de percurso leva-nos a refletir sobre o caminho percorrido e o crescimento que a partir dele aconteceu. A caminhada ao longo dos três semestres de mestrado permitiram-me

crescer enquanto profissional, desenvolver competências e saberes e alterar e aprofundar concepções sobre criança, infância e o que é a educação pré-escolar.

A ação de um educador de infância tem subjacente uma visão do que é ser criança, do modo como esta constrói conhecimento e como se desenvolve. Ao longo do Estágio construí uma visão de criança capaz, ativa e competente, que possui energia para a ação e que é portadora de um ímpeto exploratório que se traduz na constante vontade de conhecer mais, saber o porquê das coisas.

Ao longo do estágio desenvolvi competências fundamentais inerentes à profissionalidade de um educador. Começo por referir a observação e a escuta. Observar é muito mais do que olhar, é atentar nos detalhes da atividade da criança na especificidade dos seus interesses e capacidades. Escutar vai muito mais além do ouvir, implica usarmos todos os sentidos (Azevedo, 2009). É um gesto de sensibilidade que exige atenção, respeito e valorização da criança.

O processo de documentação pedagógica, que não se revelou fácil inicialmente, exigiu persistência e perseverança da minha parte. Entendo-a como o caminho certo para dar visibilidade aos interesses das crianças e dar-lhes resposta através do planeamento de propostas significativas e sustentadas na análise sistemática das observações do grupo. Considero que desenvolvi positivamente a capacidade de registo das ações das crianças, que procurei analisar com o apoio de quadros de referência teórica, que sustentaram a compreensão e interpretação dos processos de aprendizagem por elas realizados e os significados que estas atribuem a esses processos.

A reflexão sobre a minha prática pedagógica e os seus efeitos foi outra das competências profissionais que desenvolvi. Esta constitui uma ferramenta essencial que permite analisar, indagar e avaliar a prática e a pertinência das experiências de aprendizagem proporcionadas às crianças. O questionamento acerca da minha ação pedagógica implicou a adoção de uma postura de distanciamento e de reflexão que viabilizou a tomada de consciência das minhas competências e dos aspetos a melhorar. Como referem Luís, Andrade e Santos (2015) a reflexão constitui-se “um caminho de autovigilância em torno de quem somos e de quem queremos ser” (p. 524) e de que forma lá vamos chegar.

Pela imersão nos contextos pude refletir sobre a importância que as interações estabelecidas com o grupo representam para o processo pedagógico. A construção de um clima

positivo e de apoio com o grupo é central para a sua aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2009), permitindo que as crianças se envolvam e explorem o seu quotidiano com confiança e autenticidade. Considero que consegui estabelecer interações positivas com os grupos, alicerçadas no respeito e valorização de cada criança, no compromisso com a sua aprendizagem, na confiança e no afeto.

Pude refletir e valorizar a heterogeneidade dos grupos, como condição essencial para a aprendizagem das crianças. Nos contextos de creche e de jardim de infância pude perceber a importância de valorizar o que é diferente, a cultura e a diversidade, o espírito de ajuda, empatia, cooperação, tolerância, respeito e sensibilidade ao outro. As crianças mais novas envolvem-se em processos cada vez mais complexos, através da observação das mais velhas, que praticam e aprendem comportamentos de orientação para o outro.

Procurei tornar-me no que Malavasi & Zoccatelli (2019) referem como um educador que se concentra mais na organização de oportunidades do que na ânsia de conseguir resultados. E realmente foi assumindo esta intenção que pensei e planeei as atividades relativas aos projetos de intervenção, sempre com o apoio incondicional das educadoras cooperantes.

Não posso deixar de referir a importância do trabalho de equipa e do clima relacional positivo entre os adultos. Aprendendo umas com as outras pude experimentar um sentimento de pertença a um grupo com formas de pensar idênticas. Quando assim é as crianças deixam-se envolver pelo ambiente positivo que paira na sala, permitindo-lhes envolver-se nas explorações com os objetos, pessoas, ideias e acontecimentos de um modo tranquilo, sereno e motivador (Hohmann & Weikart, 2009).

Ao longo da imersão nos contextos pude atentar e valorizar o modo como a instituição promove atividades onde as crianças das diversas salas têm oportunidade de contactar com os vários elementos da comunidade educativa. As crianças vivenciam momentos importantes junto de pares de outras idades, sêniores e outros elementos da instituição, iniciativas que promovem um sentimento de pertença a um grupo de pessoas e a um local. Estes acontecimentos radicam na visão onde todos os intervenientes do processo educativo podem contribuir para o desenvolvimento mútuo dos contextos em que participam.

O estágio terminou, mas estou consciente de que a minha formação e desenvolvimento profissional é um caminho que se percorre ao longo da vida, implicando a busca de novos conhecimentos a fim de crescer cada vez mais enquanto profissional, ampliar perspectivas e visões sempre com o objetivo de melhorar a minha ação junto das crianças.

Referências Bibliográficas

- Araújo, S. B. (2018). A abordagem highscope para a educação e cuidados em creche. Em S. B. Araújo, *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 71-91). Porto: Porto editora.
- Ashbrook, P. (2008). The Early Years: observing with magnifiers. *Science and Children*, 45(6), 18-20.
- Associação Gerações. (2019). *Apresentação*. Obtido de Associação Gerações: <http://www.associacaogeracoes.com/Paginas/apresentacao>
- Associação Gerações. (2019). *Missão, Visão, Valores*. Obtido de Associação Gerações: <http://www.associacaogeracoes.com/Paginas/protocolos>
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado em Estudos da Criança. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - desenvolvendo a qualidade em parceria*. Lisboa: Ministério da educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Brownell, C. A., & Hazen, N. (Julho de 1999). Early peer interaction: a research agenda. *Early Education & Development*, 10(3), 403-413.
- Bruce, B., & Hansson, K. (2011). Promoting peer interaction. Em T. Williams, *Autism spectrum disorders: from genes to environment* (pp. 313-328). Croácia: IntechOpen.
- California department of education. (12 de Abril de 2018). *Social-emotional development domain*. Obtido de <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/itf09socemodev.asp>
- Clark, A. M. (2006). Changing classroom practice to include the project approach. *Early childhood research and practice*, 8(2).
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, educação e cultura*, 8(2), 455-479.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y processo educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Dowling, M. (2014). *Young children's personal, social and emotional development*. Los Angeles: SAGE.
- Elicker, J., Ruprecht, K. M., & Anderson, T. (2014). Observing infants and toddler's relationships and interactions in group care. Em L. J. Harrison, & J. Sumsion, *International perspectives on early childhood education and development* (pp. 131-145). London: Springer.
- Farida, N., & Rasyid, H. (2018). The effectiveness of project-based learning approach to social development of early childhood. *International Conference on Special and Inclusive Education*. 296, pp. 369-372. Atlantis Press.

- Folque, M. d. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2018). A educação em creche: os desafios das pedagogias com nome. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 7-25). Porto: Porto Editora.
- Freitas, L., & Craveiro, C. (2018). Documentação e fotografia pedagógica na ação e no desenvolvimento profissional do educador de infância: uma reflexão na senda da supervisão pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 8(2), 98-114. doi:<http://dx.doi.org/10.25757/invep.v8i2.139>
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: trabalho de projeto. Em J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp. 47-76). Porto: Porto Editora.
- García, S., Domingo, N., Higuera, M., Solla, M., Zabala, M., Peláez, I., & Escámez, S. (2010). Investigación Acción. Obtido em 13 de abril de 2020, de https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/97/o/IA._Madrid.pdf
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2003). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Gomes, R. M. (2016). As aptidões sociais na infância: identificar para intervir. *Interações*(42), 70-95.
- Goodfellow, J. (2014). Infants initiating encounters with peers in group care environments. Em L. J. Harrison, & J. S. (Eds.), *Lived spaces of infant-toddler education and care: exploring diverse perspectives on theory, research and practice* (pp. 201-210). London: Springer.
- Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B., & Tyler, C. (2015). *Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life*. Obtido de Early intervention foundation: <https://www.eif.org.uk/report/social-and-emotional-skills-in-childhood-and-their-long-term-effects-on-adult-life>
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 84-108.
- Helm, J. H. (1999). *Projects: Exploring children's interests*. Obtido de 100Scholastic: https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/projects-exploring-children39s-interests/?eml=SSO%2Faff%2F20180319%2F96525%2Ftxtl%2FGenericLink%2F%2F%2F%2F%2F%2F&affiliate_id=96525&clickId=3153079988
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Junior, I. M. (2014). As contribuições da música para o desenvolvimento intelectual e social da criança. *Educação musical: formação humana, ética e produção de conhecimento*. São Luís: Associação brasileira da educação musical.

- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) educar*, 11, 7–21.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2000). *Engaging children's minds: The project approach*. Connecticut: Ablex Publishing Corporation. Obtido em 3 de junho de 2020, de https://books.google.pt/books?id=E_t5ASlgCk4C&printsec=frontcover&dq=lilian+katz+1994&hl=pt-PT&sa=X&ved=2ahUKEwj-gurOnOTqAhUEYxoKHfv3AlwQ6wEwAHoECAMQAQ#v=onepage&q&f=false
- Katz, L. G., & Chard, S. D. (1992). The project approach. Em J. L. Roopnarine, & J. E. Johnson, *Approaches to early childhood education* (2ª ed.). Ohio: Merrill Pub Co.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & McClellan, D. (1996). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. Em J. O.-F. (Org.), L. Katz, D. McClellan, & D. Lino, *Educação pré-escolar: a construção social da moralidade* (pp. 11-48). Lisboa: Texto Editora.
- Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. Em B. S. (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 119-). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lúis, J. d., Andrade, S., & Santos, P. C. (2015). A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 521-541.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2019). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI - Associação de profissionais de educação de infância.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- McLaughlin, T., Aspden, K., & Clarke, L. (2017). How do teachers support children's social-emotional competence? *Early Childhood Folio*, 21(2), 21-27.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Cascais: APEI.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. Em J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M.-A. Pinazza, *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: modelo pedagógico para a educação em creche. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 29-70). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Amadora: Mc Graw Hill.

- Parente, C. (2004). A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem. *Dissertação de doutoramento*. Braga: Universidade do Minho.
- Pedrosa, M. I., & Carvalho, A. M. (1995). A interação social e a construção da brincadeira. *Cadernos de pesquisa*(93), 60-65.
- Pellegrini, A. D. (1987). The effects of play contexts on the development of preschool children's verbalized fantasy. *Journal of the International Association for Semiotic Studies*, 285-293.
- Pellegrini, A. D., & Boyd, B. (2002). O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: questões de definição e função. Em B. S. (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 225-264). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Picchio, M., Giovannini, D., Mayer, S., & Musatti, T. (15 de fevereiro de 2012). Documentation and analysis of children's experience: an ongoing collegial activity for early childhood professionals. *Early years: an international research journal*, 32(2), 159-170.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rahman, S., Yasin, R. M., & Yassin, S. F. (2012). Project-based approach at preschool setting. *World Applied Sciences Journal*, 16(1), 106-112.
- Ramos, M. d., & Valente, B. A. (2011). Iniciação à ciência através da metodologia de trabalho de projeto – um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar. *Da Investigação às Práticas*, 1(2), 2-16.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da investigação às práticas*, 1(3), 21-43.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós .
- Sally. (26 de fevereiro de 2013). *Reggio Inspired: Clay Play*. Obtido em abril de 2020, de Fairy dust teaching: <https://fairydustteaching.com/2013/02/reggio-inspired-clay-play/>
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Souza, S. H. (2012). A criança e a expressão do pensamento através do grafismo. *Revista Thema*, 1-23.
- Szpigel, M. (23 de agosto de 2013). *Para pensar o desenho da criança*. Obtido de Blog da Vila: <https://www.escoladavila.com.br/blog/?p=8302>
- Taylor, L. S., & Brickman, N. A. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2013). A valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa*, 201-216.

- Vale, V. d. (2008). As estratégias de gestão do comportamento das crianças: percepções dos educadores de infância. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*(1), 27-46.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: pedagogia de projecto em educação pré-escolar em Portugal. Em *Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (pp. 127-154). Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vengopal, K. (2016). Project approach to learning in early childhood education. *World Journal of Educational Research*, 3(1), 86-96.
- Vygotski, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.
- Williams, S. T., Ontai, L. L., & Mastergeorge, A. M. (2007). Reformulating infant and toddler social competence with peers. *Infant Behavior & Development*, 353-365.

Legislação

- Ministério da Educação. (2012). Brinquedos e brincadeiras de creches - manual de orientação pedagógica. Brasília: Secretaria de Educação Básica / MEC.
- Ministério da Educação (2001). Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto –Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. (Diário da República, I –Série –A, nº201).
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação.

ANEXOS

Anexo A – Organização da sala de atividades em creche

1. Área dos jogos



2. Área da casa



3. Área dos livros



4. Área das construções/Zona de acolhimento



5. Área do movimento



6. Zona de higiene



7. Casa de banho



Anexo B – Rotina educativa da sala de creche

7:00	Acolhimento das crianças na sala da Creche 2
8:30	Transição para a sala da Creche 1
8:45	Suplemento alimentar da manhã (fruta)
9:30	Canção dos Bons Dias
9:40	Tempo de Grande Grupo/ Tempo de escolha livre
10:30	Higiene pessoal
11:00	Almoço
11:45	Higiene pessoal
12:00	Sesta
14:35	Higiene pessoal
15:00	Lanche
15:45	Higiene pessoal
16:15	Atividades de escolha livre de exploração do espaço (na sala e/ou exterior)
17:20	Higiene pessoal
17:30	Atividades de componente sócio-educativa na sala da Creche 2
18:10	Suplemento alimentar da tarde (fruta)

Anexo C – Organização da sala de atividades em Jardim-de-Infância

1. Vista geral da sala



2. Área dos livros



3. Área dos jogos



4. Área das construções



5. Área das artes



6. Área da casa: área do quarto e da cozinha



Anexo D – Rotina educativa da sala de Jardim-de-Infância

7:30h – 8:30h	Receção das crianças (sala da creche 2)
8:30h – 9:30h	Receção das crianças (sala pré-escolar)
9:30h – 10h	Acolhimento
10h – 10:10h	Planeamento
10:10h – 10:50h	Tempo de trabalho nas áreas
10:50h – 11h	Arrumar
11h – 11:15h	Comunicação das aprendizagens
11:15h – 11:45h	Tempo de exterior
11:45h – 11:55h	Higiene
11:55h – 12:30h	Almoço
12:30h – 13h	Higiene (escovagem dos dentes)
13h – 14:30h	Sesta
14:30h – 15h	Despertar/ higiene
15h – 15:30h	Hora do conto
15:30h – 16h	Lanche
16h – 16:10h	Higiene
16:10h – 16:40h	Atividade pedagógica
16:40h – 17:30h	Tempo de exterior
17:30h – 18h	Prolongamento (sala pré-escolar 2)
18h – 18:30h	Prolongamento (sala pré-escolar 1)
18:30h – 19:30h	Prolongamento (creche 2)

Anexo E – Atividade ‘Mural das emoções’

Exemplos de fotografias das crianças utilizadas na construção dos murais



Resultado final de um dos murais



Anexo F – Diálogo inicial sobre minhocas

1. Concepções iniciais sobre minhocas

- “Umhas minhocas são pequenas e outras são grandes”.
- “Umhas minhocas são meninas e outras são meninos, porque têm cabelo comprido e curto”.
- “As minhocas andam rápido”.
- “Algumas minhocas são verdes e outras são vermelhas”.
- “As minhocas têm cores”.
- “As minhocas ferram nos meninos e nas meninas”.
- “Algumas minhocas são carnívoras e têm sangue. Elas mudam de cor”.
- “Algumas minhocas têm pelos na barriga”.
- “As minhocas têm espinhos”.
- “As minhocas têm sentimentos porque têm cérebro. As minhocas têm uma cor diferente na barriga”.
- “As minhocas são azuis”.
- “As minhocas têm pernas”.
- “As minhocas vivem na terra”.
- “As minhocas têm a sua casa na terra”.

2. O que as crianças querem saber sobre as minhocas

- As minhocas são venenosas?
- As minhocas têm sangue?
- As minhocas têm cabelo?
- As minhocas têm ossos?
- As minhocas têm coração?
- Será que existe minhoco e minhoca?
- As minhocas têm cores?
- As minhocas têm pernas?
- As minhocas têm espinhos?

- Como é o corpo da minhoca?

3. Como as crianças determinaram que a informação iria ser procurada

- Na terra.

- No computador, na internet. Perguntar aos pais.

- No tablet e na televisão.

- Em livros e revistas.

- No telemóvel.

- No parque.

Anexo G – Partilha de saberes após pesquisa na internet

- “As minhocas têm pelos e sangue”.
- “Vi os espinhos da minhoca, que servem para andar na terra. As minhocas comem folhas grandes”.
- “Vi as minhocas a arrastarem-se e estavam todas sujas. Tinham anéis no corpo”.
- “Eu vi no vídeo cor-de-laranja. Eu vi no vídeo os ossos e o sangue. Também tem costelas”.
- “Vi o sangue e os dentes da minhoca. Tem o corpo pequeno. Escondia-se debaixo da terra”.
- “Eu vi o sangue e os pelos”.
- “Eu vi a minhoca. Vi o rabo”.
- “Vi os espinhos e as riscas”.
- “Vi os picos”.
- “Eu vi os corações”.
- “Vi as minhocas a passar na terra. São assim de um tamanho grande”.
- “Vi os anéis e os corações”.
- “Tem a cabeça numa ponta do corpo”.
- “Vi muitas minhocas a andar para ir para a terra”.

Anexo H – Partilha de ideias após observação de minhocas a olho nu e com lupas

- “Eu vi a minhoca e ela estava a fugir. Tinha um laço. Vi que ela era super gigante e deu um beijinho. Senti os espinhos. Eram muito grandes. O corpo era mole e seco”.
- “Eu vi a minhoca e depois a M. tocou e ela mexeu-se. Vi os espinhos e os anéis com a lupa”.
- “Eu vi os espinhos e eu vi ela a crescer e estava-se a mexer. Eu também vi os anéis com a lupa, que dava para ver melhor”.
- “Eu mexi e ela era fofinha de baixo. Quase que vi os corações. Eu vi o minhoco e a minhoca porque a minhoca tinha um totó”.
- “Eu vi os espinhos e os corações, e os anéis. Eu toquei na minhoca. Era mole e senti os pelos. Eu fiz, mas ela estava a fugir. Era grande, ela esticou-se. Tinha uma cor branca e castanha”.
- “Vi as cores (vermelho). Vi e toquei nos espinhos. Também vi os anéis”.
- “Vi os anéis. Ela estava a fugir. Vi a enrolar e esticar. Vi a minhoca a subir muito. Vi os corações, a cabeça e o rabo”.
- “Toquei na minhoca. É húmida e dura”.
- “Vi as riscas pretas. Vi os pelos porque ela estava a andar... era castanha e preta. Vi a minhoca a enrolar”.
- “Vi os corações e os espinhos. Toquei no prato da minhoca. Era mole e castanha. Depois ela mexeu-se e enrolou. Vi a minhoca a andar. Ela não dançou”.
- “Toquei nas minhocas. Era dura e vermelha. Vi e senti os espinhos. Ela enrolou-se e esticou-se. Deu uma volta no prato”.
- “Eu e a MJ vimos que era fácil tocar, mas temos de ter cuidado quando ela se está a mexer porque ela pode envenenar-nos. Eu toquei-lhe, mas quando ela está a mexer não podemos. Senti os pelos e eram rijos. Vi os anéis quando ela estava a enrolar-se. É castanha, mas atrás tem outra cor. Eu sei que elas respiram pela cabeça”.
- “Eu vi a minhoca a mexer e a subir. É mole e dura e seca. Vi os espinhos só que ela estava ao contrário. Vi os anéis e saiu um anel. Ela estava a fazer cocó e saiu. O corpo era esticado. Tinha cores diferentes”.
- “Vi muitos anéis. Era grande. Vi os espinhos e toquei-lhes. Vi a enrolar. Era castanha e amarelo escuro. Ela não tem pés. Vi a cabeça que era o lado onde ela estava a andar”.
- “A minha minhoca fugiu. Era gorda. Toquei nas cerdas. Vi os anéis e vi a minhoca a enrolar e a andar”.

Anexo I – Partilha de saberes adquiridos na pesquisa em livros

- “As minhocas têm 5 corações e elas comem folhas. Elas têm espinhos. Os pássaros comem minhocas. As minhocas não têm olhos nem dentes, só têm boca. As minhocas têm anéis e elas enrolam como o caracol. Elas são fininhas e não têm ossos. Não têm ouvidos”.
- “Vi os espinhos e o corpo da minhoca.
- “Eu vi que as minhocas não têm ossos e vi que podemos fazer uma experiência. Com minhocas num frasco. Depois poe-se as minhocas e depois terra e depois vê-se”.
- “As minhocas fazem túneis”.
- “Vi os espinhos e a cabeça”.
- “É mole”.
- “A pele da minhoca é molhada”.
- “Têm espinhos”.
- “Não têm veneno. As minhocas são cegas”.
- “As minhocas fazem buracos na terra por onde entra a água da chuva para regar as raízes”.