

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Estágio do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e tem como objetivo principal mostrar todas as etapas percorridas ao longo deste ano letivo.

No decorrer do estágio profissional e, com o intuito de implementar novas estratégias de desenvolvimento da relação adulto-criança, foram utilizadas estratégias de intervenção baseadas num estudo realizado por investigadores da Universidade de Virgínia. Esta intervenção denomina-se como *Banking Time* e consiste num conjunto de estratégias que o adulto utiliza para criar laços de afetividade com crianças que revelem uma maior dificuldade em estabelecer relações afetuosas com o mesmo.

Desta forma, pretendemos investigar de que modo é que a relação adulto-criança é importante no desenvolvimento das relações pessoais e se este tipo de estratégias poderão ser positivas e utilizadas diariamente para que seja desenvolvida uma relação saudável.

Palavras-Chave: adulto-criança, interação, estratégias, Banking Time, clima positivo, Educação Pré-Escolar.

ABSTRACT

The present report was conducted within the period of training carried through in the scope of the Master's in Preschool Education and has as main goal to demonstrate all that has been done during this school year.

During the training period and, with the intent to implement new adult-child relationship development strategies, intervention strategies based on a study by researchers at the University of Virginia were used. This intervention is known as *Banking Time* and consists of a set of strategies that the adult uses to create ties affective bonds with children who reveal a greater difficulty in establishing affective relationships.

Therefore, we intend to investigate how does the adult/child relationship is important in the development of personal relationships and whether such strategies can be positive and used daily so that a healthy relationship can developed.

Keyword: adult-child, interaction, strategies, Banking Time, positive environment, preschool.

AGRADECIMENTOS

Chegou ao fim esta etapa do meu percurso académico e, olhando para trás, vejo que foi um ano de muito trabalho e sacrifícios. Contudo, agora sinto que tudo valeu a pena, cada minuto de cansaço e de horas não dormidas. Sinto-me realizada por ver esta etapa concluída com sucesso, principalmente pela pessoa que me tornei. No entanto, sei que este final não seria possível sem o acompanhamento essencial das pessoas mais importantes da minha vida e, por isso, quero agradecer a cada uma delas.

Aos meus pais, por toda a ajuda que me deram, quer a nível financeiro quer a nível pessoal. Sem a ajuda deles, este ano letivo não se poderia concretizar. Agradeço também todo o amor, carinho e palavras de conforto nas horas em que mais precisei;

Aos meus irmãos, pelas palavras de ânimo nas horas em que este faltava;

Ao meu namorado, por toda a paciência que teve para me ajudar sempre que necessitei, por todo o amor que me deu e, acima de tudo, por todo orgulho que sempre mostrou por mim. Agradeço-lhe cada segundo que “perdeu” comigo;

À Joana e à Andrea, por caminharem comigo ao longo de todo o percurso académico. Agradeço acima de tudo pelas amigas que são;

Aos meus amigos de infância e de longa vida, à Rita, à Nilsa e ao Diogo (Egas) pela amizade sincera e por todos os momentos de partilha;

À supervisora da ESEPF, Doutora Brigitte Carvalho da Silva, por toda a disponibilidade demonstrada e pela orientação que me deu, sem esquecer toda a sua partilha de conhecimentos para comigo com o intuito de me tornar uma pessoa melhor, mas acima de tudo, uma educadora melhor;

À educadora Anabela Alves e à auxiliar Goreti Sampaio, por todo o conhecimento que me transmitiram na prática e pela ajuda essencial no meu dia-a-dia;

Às crianças da “Sala Amarela” que permitiram que entrasse na vida delas diariamente, demonstrando-me sempre carinho e amor.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
1.1- Perspetivas Pedagógicas	9
1.2- Importância de um clima de apoio positivo	17
2- METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	22
2.1. Sujeitos de estudo	24
2.2. Procedimentos, técnicas, instrumentos de recolha e análise de dados	25
3- CONTEXTO ORGANIZACIONAL	27
3.1. Caracterização da Instituição.....	27
3.2. Caracterização do meio, famílias e crianças	29
3.3. Caracterização das Rotinas e dos Espaços e Materiais	32
3.4. Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade	36
4- INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS.....	39
4.1. A participação ativa da criança	40
4.2. A partilha entre o adulto e a criança	43
4.3. O Projeto de Sala	45
4.4. Aplicação das técnicas do Banking Time.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
BIBLIOGRAFIA.....	54
LEGISLAÇÃO	56
OUTROS DOCUMENTOS.....	56
ANEXOS	

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICOS DA CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

- Gráfico 1- Sexo das crianças
- Gráfico 2- Idade das crianças
- Gráfico 3- Local de Residência
- Gráfico 4- Com quem vive a criança
- Gráfico 5- Número de irmãos
- Gráfico 6- Estado civil dos pais
- Gráfico 7- Idade dos pais
- Gráfico 8- Habilitações académicas dos pais
- Gráfico 9- Profissão dos pais

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Áreas da sala

- Anexo 1.1- Área da Casinha
- Anexo 1.2- Área dos Jogos
- Anexo 1.3- Área da Biblioteca – antes
- Anexo 1.4- Área da Biblioteca – depois
- Anexo 1.5- Área dos Piratas
- Anexo 1.6- Área das Construções
- Anexo 1.7- Área da Expressão Plástica

Anexo 2 – Espaço exterior

- Anexo 2.1- Baloços
- Anexo 2.2- Labirinto
- Anexo 2.3- Torre Mágica
- Anexo 2.4- Escorregas
- Anexo 2.5- Casa Assombrada
- Anexo 2.6- Cemitério das chupetas
- Anexo 2.7- Estufa
- Anexo 2.8- Espaço verde

Anexo 3 – Cronologia do laboratório

Anexo 4 – Registo Diário Nº 1

Anexo 5 – Entrevistas

Anexo 5.1- Criança M.

Anexo 5.2- Criança J.

Anexo 5.3- Criança P.

Anexo 6 – Planificação em teia

Anexo 7 – Projeto de Sala

Anexo 8 – Instrumentos de organização social de grupo

Anexo 8.1- Quadro de presenças semanal

Anexo 8.2- Quadro dos responsáveis

Anexo 8.3- Quadro dos aniversários

Anexo 8.4- Quadro de elementos permitidos por área

Anexo 8.5- Quadro do plano de atividades

Anexo 9 – Reflexão sobre os instrumentos de organização social de grupo

Anexo 10 – Planta da sala

Anexo 10.1- Planta da sala - antes

Anexo 10.2- Planta da sala – depois

Anexo 11 – Manhãs recreativas

Anexo 12 – Miniprojeto de sala – O Livro é um Amigo

Anexo 13 – Visita de estudo – World Discoveries

Anexo 14 – Votação para a escolha da bandeira / Bandeira

Anexo 15 – Votação para a escolha do primeiro continente a visitar

Anexo 16 - Laboratório

Anexo 16.1- Experiência 1 – Esparguete bailarino

Anexo 16.2- Experiência 2 – Balão Mágico

Anexo 17 – Registo Diário Nº 2

Anexo 18 – Avaliação Semanal Nº 1

Anexo 19 – Registo Diário Nº 3

Anexo 20 – Registo Diário Nº 4

Anexo 21 – Registo de incidente crítico Nº 1

Anexo 22 – Registo de incidente crítico Nº 2

Anexo 23 – Registo de incidente crítico Nº 3

INTRODUÇÃO

Com o propósito da obtenção do grau de Mestre, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, foi realizado um estágio profissionalizante que foi concluído com a elaboração do presente relatório. Este relatório tem como objetivo demonstrar as experiências e práticas vividas ao longo do estágio na valência de Educação Pré-Escolar.

O contexto educativo em que decorreu esta prática pedagógica foi numa Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS), situada na freguesia de Lousado, na sala dos quatro anos, com um estágio supervisionado pela Doutora Brigitte Carvalho da Silva.

Este documento está dividido em quatro capítulos essenciais. O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico, tendo por base as perspetivas pedagógicas utilizadas ao longo deste estágio, a importância de um clima de apoio e a aprendizagem ativa da criança, bem como outros referentes teóricos que sustentaram toda a prática pedagógica desenvolvida.

O segundo capítulo aborda a metodologia de investigação, os participantes e os instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha de dados.

O terceiro capítulo refere-se à caracterização do contexto onde decorreu a prática: a instituição, o meio, as famílias e as crianças. Para além disso, também retrata a intervenção ao nível da instituição e da comunidade.

O quarto capítulo integra, essencialmente, a intervenção no desenvolvimento da interação adulto-criança.

Por último, são apresentadas as Considerações Finais, a Bibliografia e os Anexos, onde constam todos os documentos que suportam esta prática pedagógica.

1– Enquadramento Teórico

Ao longo deste capítulo serão desenvolvidos vários pontos que são essenciais para a percepção do trabalho realizado ao longo deste ano letivo.

Primeiramente serão abordadas as perspectivas pedagógicas com o desenrolar de temas como o conceito de Educação, a agência da criança, a Pedagogia Participativa, o modelo curricular High/Scope e a metodologia do trabalho de projeto (utilizados na instituição onde decorreu o estágio) e a aprendizagem ativa da criança.

Seguidamente será dada ênfase à importância de um clima de apoio positivo, onde serão reveladas as perspectivas de Hohmann & Weikart e Carl Rogers.

1.1. Perspetivas Pedagógicas

As principais finalidades da educação, de acordo com Cabanas (2002), passam por orientar o ser humano para a construção de uma personalidade estável, respeitar os valores pessoais do educando, incentivar pelo aperfeiçoamento promover a aprendizagem e acompanhar o ser humano ao longo da vida, respeitando os seus ritmos de aprendizagem.

Segundo Spodek & Brown (1996, p.22), existe “a necessidade de a educação do jardim-de-infância se servir das experiências reais das crianças e de estas chegarem a uma nova forma de compreensão ao explorarem o seu meio mais próximo (...)”, proporcionando assim “experiências concretas, pessoalmente significativas, a partir das quais pudesse atingir um entendimento do Mundo”.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (1997) e o Perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de Agosto), existe uma série de objetivos pedagógicos que um Educador deverá respeitar, de forma a educar a criança. Todos esses objetivos mencionados nos documentos acima referidos devem ser

consultados e respeitados, pois indicam o caminho a ser seguido pelo Educador. Porém, educar não é só responder a objetivos específicos. Segundo Craveiro & Ferreira (2007) educar é acima de tudo reconhecer a criança como um ser vulnerável, mas ao mesmo tempo um ser capaz, com agência. De acordo com Oliveira-Formosinho in Craveiro & Ferreira (2007, p.16), a agência da criança necessita de “escolha e auto-iniciativa; envolvimento a partir das escolhas e reflexão em torno dos processos e produtos do envolvimento; possibilidades de comunicação e a interacção no contexto de colaboração com os pares e os adultos”. A criança depende do adulto e é da responsabilidade deste criar e proporcionar contextos, atividades e experiências que promovam e orientem o desenvolvimento, a aprendizagem e o crescimento harmonioso da criança, nomeadamente reforçar a sua agência.

Através da observação da prática profissional, foi importante realizar um estudo aprofundado sobre as diferentes metodologias de aprendizagem para que a ação implementada na instituição fosse eficiente no desenvolvimento das crianças.

Tendo em conta a prática desenvolvida e com apoio na perspectiva de Oliveira-Formosinho & Gambôa (2011), a Pedagogia Participativa permite ao educador inculcar conhecimentos de todas as áreas em resposta aos interesses das crianças, preferencialmente com projetos que permitam um envolvimento parental, pois “a imagem da criança é de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças.” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p.15).

É referido ainda que o adulto deve organizar o ambiente e observar a criança, originando assim um processo de aprendizagem interativo entre a criança e o adulto (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p.15) pois, segundo Hohmann & Weikart,

*os adultos são **apoiantes do desenvolvimento** e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças (...) Ao desempenhar este papel, os adultos não são só activos e participantes, mas igualmente observadores e reflexivos; sendo observadores-participantes conscientes. (Hohmann & Weikart, 2011, p.27).*

Ao encontro de uma Pedagogia Participativa, reconhecemos as ideologias de John Dewey (2002), que valoriza a educação pela ação. Como tal, as ideias que Dewey preconizam a construção do saber através da experimentação, ou seja, a criança “aprende fazendo”, sendo esta a descobrir por si própria a solução para os seus problemas e o adulto um apoiante e desafiador das suas descobertas. A educação deve ser um processo interativo onde existe uma partilha de experiências e saberes, bem como uma cooperação na divisão das tarefas entre as crianças, desenvolvendo assim um espírito de iniciativa e independência.

Para que exista uma Pedagogia Participativa é essencial promover no grupo de crianças atividades de descoberta e pesquisa, utilizando assim os vários recursos à disposição na instituição como: a internet, pesquisa bibliográfica, vídeos, entre outros meios. Esta aprendizagem pela ação baseada na descoberta resulta da “acção directa sobre os objectos”, da “reflexão sobre as acções”, da “motivação intrínseca, invenção e produção” e da “resolução de problemas.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.22-24). Através da ação sobre os objetos, as crianças poderão executar atividades de acordo com os seus interesses e as suas intenções, podendo despertar e desenvolver novos saberes. É desta forma que o adulto pretende que a criança se torne um agente ativo na construção do seu conhecimento, despertando para o questionamento através da cooperação e da interação entre pares, apoiadas pelo adulto.

Os adultos desempenham um papel importante neste tipo de aprendizagem, apoiando a ação das crianças, ou seja, “os adultos não dizem às crianças o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.27).

O modelo High/Scope apoia-se extensivamente no trabalho de Jean Piaget e John Dewey e assenta numa perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância, onde Hohmann e Weikart reconhecem que

(...) o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção. (...) O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção. (Hohmann & Weikart, 2011, p.1).

Nesta prática de aprendizagem pela ação, o educador deve desenvolver

experiências diretas e imediatas, retirando delas o significado através da reflexão. (...) As crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem os problemas que interferem com os seus objetivos; e criam novas estratégias para pôrem em prática.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.5).

Na metodologia High/Scope a rotina diária é planeada, incluindo o processo de planejar-fazer-rever, permitindo às crianças expressarem as suas intenções, colocá-las em prática e, posteriormente refletir sobre o que fizeram. (Hohmann & Weikart, 2011, p.8). Como tal, a planificação é um ponto fundamental em qualquer instituição, pois segundo Oliveira-Formosinho (2011), o momento de planificação permite que a criança desenvolva o seu sentido crítico, de autorreflexão, de partilha e autonomia, aproximando todo o grupo através da partilha de ideias.

O Trabalho de Projeto tem origem, geralmente, nas experiências das crianças e nas questões-problema que surgem através das experiências das crianças. Contudo, para que a situação se torne rica do ponto de vista educacional deverá despertar a curiosidade e o interesse das crianças, mas também traz um problema adjacente. É composto por várias fases e, segundo Teresa Vasconcelos, (2012) as fases são: a “Definição do Problema”, a “Planificação e Desenvolvimento do Trabalho”, a “Execução” e a “Divulgação/Avaliação”.

De acordo com a mesma autora, numa primeira fase, o educador deverá escutar as crianças, pois estas fazem questões, formulam hipóteses, partilham os saberes que possuem e revelam aquilo que gostariam de conhecer. Como o educador tem um papel ativo, este deverá colocar desafios às crianças, ajudar a manter o diálogo e a discussão de ideias, bem como compreender aquilo que podem atingir.

Na segunda fase do Trabalho de Projeto, procede-se à “elaboração de um mapa concetual, onde se encontra definido o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas, organiza-se o tempo e inventariam-se recursos” (Vasconcelos et al, 2012, p.15). A fase da execução caracteriza-se pela pesquisa em que “através de experiências diretas,

organizam, selecionam e registam a informação” (Vasconcelos et al, 2012, p.17). Nesta fase as informações, para além de recolhidas e representadas, são contrastadas com as ideias iniciais, sendo “as teias iniciais (...) reconstruídas em diferentes momentos do processo” (Vasconcelos et al, 2012, p.16). Por fim, a última fase também é conhecida como “fase da socialização do saber” (Vasconcelos et al, 2012, p.17), uma vez que os saberes e conhecimentos construídos são comunicados aos outros, e é exposta “uma sistematização visual do trabalho” (Vasconcelos et al, 2012, p.17).

De acordo com a mesma autora, é importante referir que as fases não são apenas sequenciais no tempo, mas entrecruzam-se ao longo de todo o processo de elaboração do projeto. Desta forma, é possível afirmar que “a criança é assim encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas.” (Vasconcelos et al, 2012, p.18).

Voltando a fazer referência à Pedagogia Participativa e indo ao encontro das características da aprendizagem pela ação, uma parte fulcral é a interação adulto-criança. Citando Oliveira-Formosinho (2011, p.113), “desenvolver as interações, refleti-las, pensá-las e reconstruí-las é um habitus que o(a)s profissionais que desenvolvem a Pedagogia-em-Participação necessitam de promover”.

O modelo High/Scope é um modelo que privilegia as interações e não seria possível falar em educação sem referir os afetos que devem transparecer para as crianças, mas também observar os afetos das crianças para as outras crianças. Através da interação também é possível à criança desenvolver o seu nível de linguagem, pois é em momentos de interação e partilha que a criança comunica com o seu par, o que fomenta a aprendizagem de novos vocábulos e novas formas de comunicar. Este modelo tem como base a aprendizagem ativa da criança, ou seja, defende que as vivências diretas e imediatas que as crianças vivem no seu dia-a-dia são muito importantes se essa criança conseguir retirar algo com significado.

Oliveira-Formosinho (1996) refere que no modelo High/Scope a criança deve estar envolvida em todo o processo de aprendizagem, construindo o seu

conhecimento a partir da interação com o mundo que a rodeia, sendo, por isso, que o educador e as crianças trabalham em paralelo, planejando em conjunto todo o trabalho e atividades a serem desenvolvidas, proporcionando diversos desafios, os quais pressupõem uma reflexão.

As crianças integradas num contexto de aprendizagem ativa têm a oportunidade de realizar escolhas e tomar as suas próprias decisões. A aprendizagem ativa que o modelo High/Scope salienta depende inequivocamente da interação positiva entre os adultos e as crianças. Os adultos deverão apoiar as conversas e brincadeiras das crianças, deverão ouvi-las com atenção e fazer os seus comentários e observações que considerem pertinentes. Desta forma, a criança sentir-se-á confiante e com liberdade para manifestar os seus pensamentos e sentimentos.

Para colmatar o que acima está referido, Oliveira-Formosinho (1996, p.73), confirma que

neste contexto, o papel do adulto é basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento actual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo. Com esta colaboração do adulto, a criança por si renova o seu empenho activo e individual com a situação ou com o problema. É este empenhamento activo e individual da criança que, não obstante o contributo do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento.

Desta forma, a criança deve ser atentamente ouvida pelo adulto, as suas ideias deverão ser valorizadas e registadas, para que a criança sinta que tudo o que diz tem uma grande importância para o educador.

Segundo Parente (2011, p.7), “observar e escutar pressupõe ver as ações e realizações da(s) criança(s), ouvir o que ela(s) diz(em) e registar com suficiente detalhe de modo a ser compreensível e ter significado para outras pessoas que possam vir a ler”. É muito importante que o educador compreenda a importância de uma escuta cuidada e ativa da criança, pois esta atitude irá torná-lo mais próximo da criança e, desta forma, irá promover o seu desenvolvimento e aprendizagem. O educador deverá ter sempre como objetivo ajudar as crianças a construir o seu conhecimento fornecendo-lhe desafios, mas desafios que tenham como intenção o desenvolvimento do seu conhecimento. As crianças partilham os seus conhecimentos através das experiências que vivenciam no seu ambiente familiar e “constroem as suas

teorias através de uma constante procura, investigação de sentidos e significados sobre a vida quotidiana dentro e fora da escola” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.127).

Voltando a fazer referência à pedagogia participativa e interligando com a importância de um clima de apoio positivo, constata-se que as crianças e os ambientes educativos fazem da pedagogia participativa um espaço complexo, na medida em que a participação implica a escuta, o diálogo e a negociação, representando um importante elemento de complexidade de modo pedagógico.

É necessário que as crianças tomem decisões baseadas nos seus interesses tornando-se agentes ativos na construção da sua própria aprendizagem. Como tal, a aprendizagem pela ação

é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, e de que a aprendizagem activa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 2011, p.19).

A aprendizagem é vista como experiência social, pois é através das interações entre adultos e crianças e quando as crianças são encorajadas a interagir e a comunicar que há maior probabilidade de atingirem o seu potencial de crescimento.

Assim sendo, podemos dizer que “a aprendizagem pela acção é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.22).

Esta aprendizagem centra-se num ambiente que apoia a tomada de decisões e dúvidas, possibilitando inúmeras experimentações e assim as crianças atuam segundo os seus interesses e colocam questões relativas às suas descobertas. As atividades que permitem uma ação por parte das crianças promovem o seu crescimento intelectual, emocional e social, estimulando-as ainda a expressarem as suas experiências, recorrendo para isso, à linguagem verbal. Ao fazerem essa exposição e ao respeitarem o outro nas suas escolhas e decisões, estes aprendem que a forma de se expressarem é eficaz, que existe respeito quer pelos outros quer pelas escolhas. Assim, podemos afirmar que as interações estabelecidas pelas crianças também

levam ao conhecimento pois, tal como refere Piaget, citado por Hohmann & Weikart “ (...) o conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.19).

Tal como Piaget, Vygotsky também é defensor de que as interações são fundamentais na construção do conhecimento e no desenvolvimento da criança. De acordo com Fino (2001), Vygotsky defendeu uma teoria sócio construtivista, pois considera que a interação criança-criança e criança-adulto são produtoras de conhecimento e é necessário que pelo menos um deles se encontre num nível mais avançado de desenvolvimento para que seja possível atuar na “Zona de Desenvolvimento Próximo” da criança. Ainda de acordo com o autor, Vygotsky considera que o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo partilhado por todos os participantes, ou seja, a criança é uma construção social, que se forma através das interações que estabelece com outras pessoas e com o meio em que se encontra.

Uma peça fundamental neste tipo de aprendizagem é, sem dúvida, o adulto, pois este pode proporcionar diversas possibilidades de escolha, tanto relativamente aos materiais, bem como aos fins a que estes se destinam, e assim as crianças podem pôr em prática a sua criatividade e criar uma diversidade de produções, pois “quando as crianças têm liberdade de fazer as suas próprias escolhas muitas vezes os materiais são usados de formas inesperadas e criativas.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.35).

O adulto deve ainda encorajar e respeitar a exploração que as crianças fazem pois estas “necessitam de tempo para trabalhar com materiais ao seu próprio ritmo de forma a descobrirem por si próprias as relações entre as coisas.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.37). Ainda seguindo a linha de Hohmann & Weikart (2011), estes contactos com os materiais irão permitir que as crianças efetuem ações reais sobre os materiais, sendo que estas serão tão reais quanto os materiais permitirem. O papel do educador centra-se por isso na organização do espaço e materiais de modo a facilitar a partilha de experiências e a criação de momentos de aprendizagem ativa que contribuem para momentos de aprendizagem significativa.

Durante a interação das crianças com os objetos, os educadores devem observar e interagir com as crianças de modo a chegar ao raciocínio e pensamento destas. Os adultos ajudam assim a criança na organização de um ambiente educativo e de rotinas, ambiente esse que lhes proporciona interações positivas no planeamento de atividades relacionadas com os interesses das crianças, e da observação e interpretação das ações das mesmas. O adulto é visto como um apoiante ao desenvolvimento e, como tal, este deve encorajar as crianças a praticarem uma aprendizagem ativa, devendo dar às crianças o poder de controlar as suas aprendizagens, sendo assim ativos e participativos, mas ao mesmo tempo reflexivos e observadores, sendo assim um observador participante que

torna possível à criança estar envolvida em experiências intrinsecamente interessantes que podem vir a produzir conclusões contraditórias e a desencadear uma conseqüente reorganização da compreensão que a criança faz do seu mundo (Hohmann & Weikart, 2011, p.22).

O educador deverá agir como um mero orientador, direcionando as crianças para aquilo que este pretende atingir. Desta forma, durante a prática, deve ser permitido às crianças que estas construam o seu próprio conhecimento.

As relações estabelecidas entre o educador e as crianças devem reger-se pela mutualidade e, deste modo, os objetivos passariam pela construção de um equilíbrio emocional, de valores morais e pela compreensão interpessoal.

1.2. Importância de um clima de apoio positivo

Um clima de apoio positivo entre adulto-criança é essencial para que as crianças se sintam seguras e confiantes, sem medos e ansiedades. Para reforçar esta afirmação, Hohmann & Weikart (2011, p.63) referem que “um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem activa, porque esta é, basicamente, um processo social interactivo”.

Na construção da relação adulto-criança é importante que o adulto passe algum tempo a sós com uma criança, pois demonstra a preocupação

que o adulto tem para com ela e, simultaneamente ajuda o adulto a centrar-se nas qualidades positivas da criança.

Como referem Hohmann & Weikart (2011, p.77), “num clima de controlo partilhado, os adultos e as crianças são, ao mesmo nível, aprendizes e professores. Os adultos aprendem muito a partir das atitudes das crianças”.

As interações que se processam entre o adulto e as crianças devem-se verificar ao longo dos vários momentos do dia e não apenas em situação de atividades propostas pelo adulto. Deste modo, Hohmann e Weikart (2011) afirmam que o clima criado dentro da sala deverá corresponder a um clima de apoio e confiança, no qual os adultos e as crianças partilham o controlo sobre o processo ensino-aprendizagem. Para a criação de um clima de apoio positivo, é necessário ter em atenção as capacidades, competências, interesses e necessidades das crianças. Assim sendo, é possível afirmar-se que esta interação positiva e cooperante promove “o desenvolvimento da confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e confiança” (Hohmann & Weikart, 2011, p.65), que proporcionam a base para a socialização.

Segundo Hohmann & Weikart (2011), os alicerces das relações humanas são:

A **confiança nos outros** que permite à criança aventurar-se em ações propostas pelo adulto sabendo que este, se necessário, o apoiará na realização da tarefa;

A **autonomia** é a capacidade das crianças efetuarem as suas próprias escolhas relativamente a uma determinada tarefa, pois “necessitam simultaneamente de desenvolver um sentido de identidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes, com capacidade para efectuar escolhas e tomar decisões.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.66);

A **iniciativa** refere-se ao momento em que uma criança inicia uma atividade por vontade própria e a leva até ao fim, pois “as crianças em idade pré-escolar têm muito orgulho em fazer as coisas sem ajuda, pondo em evidência as suas capacidades crescentes para autonomia e iniciativa.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.67);

A **empatia** é a capacidade que permite às crianças perceberem os sentimentos de terceiros e relacioná-los com os seus próprios sentimentos e, como tal, “ao encorajar as crianças pequenas a discutir os seus propósitos e planos, os adultos ajudam-nas a agir de forma intencional e a sentirem-se confiantes nas suas escolhas e decisões.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.67);

Por último, a **auto-confiança** é a capacidade que a criança tem de acreditar nas suas competências para a realização de uma determinada tarefa, pois “as crianças desenvolvem a auto-confiança ao realizar objetivos que são importantes para elas.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.69).

De acordo com Hohmann & Weikart (2011) quando o adulto mantém um clima de apoio firme para com as crianças em ação, todos beneficiam com a colaboração mútua e, como consequência, surgem os efeitos de um clima de apoio. Estes efeitos são visíveis através das aprendizagens da criança e do adulto, porque

quando as crianças e os adultos trabalham em conjunto em qualquer ambiente de aprendizagem pela acção, sustentado num clima de apoio interpessoal, as crianças sentem-se motivadas a prosseguir e levar a bom porto as suas intenções e motivações. (...) Os adultos também aprendem: acerca das capacidades de cada criança individual, de como interagir de uma forma genuína para apoiar o desenvolvimento de cada uma dessas crianças. (Hohmann & Weikart, 2011, p.75).

Tendo como base os aspetos acima referidos por Hohmann & Weikart como sendo os alicerces das relações humanas, é essencial ir em busca de uma outra visão que vá de encontro ao que estes autores defendem.

Carl Rogers, também estabeleceu algumas referências fundamentais que, segundo o autor, são o ponto de partida para que exista uma boa relação.

Rogers defende uma aprendizagem centrada na criança, ou seja, a criança deverá ter liberdade e responsabilidade na escolha dos caminhos que quer percorrer para a construção do seu conhecimento. O educador deverá estar presente em todas as tarefas mas de forma moderadora e, desta forma, transmitir confiança à criança. O autor afirma ainda que não concorda com o facto de se assumir as crianças como agentes passivos da sua aprendizagem pois estas não irão sentir-se motivadas para aprender. Desta forma Rogers confia que é através de uma boa relação entre o adulto e a criança, onde este revela interesse sobre os seus sentimentos e as suas emoções, que esta irá

sentir-se estimulada a atuar de forma ativa no seu dia-a-dia, facilitando assim o seu processo de aprendizagem.

Segundo Rogers & Stevens (1978), existem três qualidades fundamentais que um educador deverá ter para que exista uma boa relação adulto-criança, pois “a qualidade da relação interpessoal é a coisa mais importante” (Rogers & Stevens, 1978, p.103): congruência, empatia e aceitação positiva.

A **congruência** existe quando a “relação com o cliente é autêntica, (...) e apresenta abertamente os sentimentos e atitudes que nele surgem naquele momento” (Rogers & Stevens, 1978, p.105), ou seja, esta congruência existe quando o educador mostra à criança que é autêntico, que é humano, que também erra, que também tem defeitos e qualidades, que não é perfeito e é esta autenticidade que é essencial para que o adulto consiga cativar e conquistar a confiança das crianças.

A **empatia** tem como objetivo “perceber o mundo interior de sentidos pessoais e íntimos do cliente, como se fosse o seu, mas sem jamais esquecer a qualidade de *como se*, é a empatia, e parece essencial para uma relação que provoque o crescimento” (Rogers & Stevens, 1978, p.107). Esta empatia é a capacidade que o educador tem de se colocar na posição da criança e, desta forma, conseguir compreender as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, valorizá-las na altura certa.

A **aceitação positiva** baseia-se na apreciação da criança “ (...) como uma pessoa, mais ou menos com a mesma qualidade de sentimento que os pais têm pelo filho, apreciando-o como uma pessoa, qualquer que seja o seu comportamento específico no momento” (Rogers & Stevens, 1978, p.109). Com isto, é possível entender que o educador deverá aceitar a criança da maneira que esta é, sem julgá-la ou revelar qualquer tipo de preconceito. O adulto deverá mostrar sempre que confia plenamente no desenvolvimento da criança.

Desta forma, Rogers acredita que estas três qualidades são a base fundamental para a existência de uma boa relação interpessoal entre o adulto e a criança, pois conseguem transparecer um bem-estar emocional e intelectual. Tanto Hohmann & Weikart (2011) como Rogers (1978) defendem que para que

as crianças se sintam motivadas e confiantes para desenvolver as suas aprendizagens, é fulcral que exista uma boa relação entre o educador da sala e a criança, criando-se assim um clima de apoio.

Com base nas pesquisas efetuadas, é indiscutível a importância da relação adulto-criança, indo esta ao encontro dos alicerces das relações humanas de Weikart & Hohmann e às qualidades para uma boa relação interpessoal de Carl Rogers. Robert Pianta realizou também um estudo sobre a relação adulto-criança e criou uma série de estratégias de forma a desenvolver essa mesma relação.

Segundo Pianta (2001) o *Banking Time* é um conjunto de técnicas desenvolvidas para fortalecer a relação do educador e da criança e, desta forma, promover o sucesso da criança no seu percurso escolar. Estas técnicas deverão ser utilizadas quando a criança demonstra sinais de mau comportamento ou agressividade, pois estes comportamentos menos bons interferem na construção de uma relação positiva. Para as sessões do *Banking Time*, o educador deverá realizar sessões individuais com cada criança por um curto espaço de tempo (15 min), pois o mais importante não é a quantidade de tempo despendido, mas sim a qualidade destes momentos. Assim sendo, o *Banking Time* “is designed to support the formation of stronger, more positive teacher-child relationships in order to increase the ability of at-risk children to develop positive social-emotional skills within the preschool years”¹.

De acordo com Nancy Curry & Carl Johnson (1990), citado por Hohmann & Weikart, a participação ativa da criança na sala é fundamental pois é através do contacto constante com o educador que esta constrói o seu próprio conhecimento/identidade e,

Se como adultos temos ideias sobre o que é a identidade de uma criança, a própria criança também tem ideias sobre a sua identidade. Por vezes a criança possui uma melhor compreensão de si do que o adulto; outras vezes é o adulto quem tem uma compreensão mais adequada. O objectivo é colaborar com a criança de modo a que o desenvolvimento da sua identidade seja valorizado e realístico. (Hohmann e Weikart, 2011, p.63)

¹ Em português: destina-se a tornar as relações educador-criança mais fortes e positivas com o intuito de aumentar a capacidade das crianças em risco de desenvolver habilidades sócio emocionais positivas nos anos pré-escolares.

2– Metodologia de Investigação

O conhecimento que é adquirido ao longo da vida, parte da relação que existe entre a investigação, a ação e a reflexão, pois a construção do saber é partilhado com problemas, incertezas, questões colocadas e, para que haja uma solução coerente, é necessária a resolução dessas questões, logo terá de haver uma investigação. Assim, “a escolha da técnica e do instrumento de recolha de dados dependerá dos objectivos que se pretende alcançar com a investigação e do universo a ser investigado” (Turato, 2003, p.143).

Ao longo deste estágio profissionalizante foi necessário apostar no desenvolvimento das interações entre o adulto e a criança. Desta forma, foi realizado um estudo mais aprofundado sobre as técnicas do *Banking Time*. Esta escolha deve-se ao facto de ser algo inexplorado nos jardins-de-infância e da necessidade da exploração de estratégias de interação entre o adulto e a criança. Segundo Robert Pianta & Bridget Hamre, o *Banking Time* “is a set of techniques designed to build positive, sensitive, and supportive relationships between you and the children in your classroom who are having a hard time managing their behavior”²(Pianta & Hamre, 2001, p.4).

Com o intuito de criar um processo de investigação, é importante a definição da metodologia a utilizar. De acordo com o estudo realizado, a metodologia que mais se adequa a este caso é a investigação qualitativa, tendo como objetivo a compreensão do grupo e uma intervenção prática na melhoria das relações do mesmo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa baseia-se na recolha direta de dados através de textos, palavras ou imagens, dando relevância a tudo o que seja pertinente para o estudo corrente. Os mesmos autores ainda afirmam que o importante neste tipo de investigação, mais do que o resultado final, é o processo pelo qual passa o estudo.

² Em português: é um conjunto de técnicas desenvolvidas para construir relações positivas, sensíveis e solidárias entre si e as crianças na sua sala de aula que estejam a ter dificuldades em gerir o seu comportamento.

Esta investigação qualitativa permite ao adulto ser um investigador e educador ao mesmo tempo, pois como assiste ao problema no seu meio envolvente, obriga-o a ter uma concentração no problema em questão.

Este tipo de investigação é caracterizada pela utilização de conceitos, técnicas e instrumentos adequados com a finalidade responder aos problemas levantados nas diversas situações. Como tal, a metodologia utilizada vai de encontro às características da investigação-ação que, de acordo com Lídia Máximo-Esteves (2008, p.19), lida “(...) sobretudo com problemas reais e pessoas concretas”, implicando uma perspetiva reflexiva, onde toda a sua prática é interrogada e as mudanças são feitas, quando se justificar. Assim,

“parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para mobilizar tantos os processos como os resultados” (Esteves, 2008, p.9-10).

Ao tratar-se de uma metodologia com a parte da investigação e a parte da ação, permite uma intervenção benéfica não só para o educador como também para as crianças, pois enquanto o adulto investiga com o intuito de melhorar algo, as crianças também fazem parte da transformação.

Desta forma e utilizando uma abordagem qualitativa, é importante perceber de que forma é que as técnicas do *Banking Time* são inseridas no contexto de sala e em que consiste. Robert Pianta foi o “fundador” desta abordagem para desenvolver as relações adulto-criança afirmando que o

*Banking Time helps you invest in this relationship capital during one-on-one sessions with a child. (...) When classroom problems or conflicts arise, your closer relationship with the child and the child's sense of you a listener and a helper allow you to draw upon the capital that you and the child have invested in each other, to help solve these issues so that the child can spend more time learning in the classroom.*³

Assim sendo, com base no que este autor apresenta, a intervenção será baseada no conceito de *Banking Time* e na utilização das suas técnicas, de forma a reforçar as relações com as crianças da sala.

³ Em português: *Banking Time ajuda-o a investir neste capital de relacionamento durante as sessões um-a-um com uma criança. (...) Quando surgem problemas em sala de aula ou conflitos, a sua relação mais próxima com a criança e com a percepção que a criança tem de si como um ouvinte e ajudante permitem-lhe usufruir do capital que você e a criança investiram um no outro, para ajudar a resolver estas situações para que a criança possa passar mais tempo a aprender na sala de aula.*

Com este estudo é pretendido perceber de que forma é que uma boa relação entre o adulto e a criança influencia a rotina diária na sala. Segundo Williford & Whittaker (2010),

“Teacher-child interactions are a key feature of effective early childhood programs if:
Focus is on proximal processes – we don't discount structural features;
Interactions are moment-to-moment exchanges that teachers have with children;
Supportive relationships develop as a result of repeated positive interactions;
Children learn through their interactions with adults in preschool classroom environments”.⁴

Avaliando então as possibilidades da utilização das técnicas apresentadas por estes autores, através das estratégias do *Banking Time*, foram desenvolvidos momentos com as crianças da sala, de forma a compreender os efeitos de um momento de total atenção da parte do adulto para com a criança.

2.1. Sujeitos de estudo

O presente trabalho de investigação/ação foi desenvolvido numa instituição particular de solidariedade social e envolveu um grupo de 26 crianças com 4 anos de idade. A respetiva caracterização das crianças envolvidas encontra-se efetuada no ponto 3 do presente relatório.

2.2. Procedimentos, técnicas, instrumentos de recolha e análise de dados

⁴ Em português: As interações educador-criança são uma característica chave de programas eficazes para a primeira infância se:
O foco estiver nos processos proximais - sem descontar características estruturais;
As interações são trocas de momento-a-momento que os educadores têm com as crianças;
As relações de apoio desenvolvem-se como resultado de interações positivas repetidas;
As crianças aprendem através das suas interações com os adultos em ambientes de sala de aula pré-escolar.

Para recolha da informação considerada importante para ajudar a compreender e analisar a ação desenvolvida, foi feita uma observação direta e participativa, recorrendo a várias técnicas de recolha de dados, tais como: registos audiovisuais, registos fotográficos, registos de observação e entrevista às crianças.

Em primeiro lugar e de acordo com a teoria referida no presente relatório, foram escolhidas algumas crianças da sala com o propósito de realizar sessões individuais de *Banking Time*. Apesar de haver um cuidado na implementação das técnicas diariamente, existiu a necessidade de trabalhar as mesmas mais especificamente com determinadas crianças. Desta forma, foram escolhidas 3 crianças e, todas as semanas, havia uma sessão de *Banking Time* com cada uma delas, com a duração de 15 minutos. Cada criança escolhia livremente o que queria fazer com adulto naquele espaço de tempo destinado a si. Para o trabalho individualizado foi feito um registo através da filmagem de todos os momentos com a criança para que posteriormente fosse feita uma análise deste estudo. Este processo consistiu num leque de várias técnicas estabelecidas por Pianta & Hamre (2001) como por exemplo:

Observing – “Carefully watching and taking mental note of the child’s behavior, words, and feelings, as well as your own thoughts and feelings” (Pianta & Hamre, 2001, p.11)⁵, ou seja, a observação consiste no olhar atento de todos os movimentos e reações das crianças;

Narrating – “Narrating is describing out loud what the child is doing with an interested tone of voice. It does not include teaching, directing, questioning, or reinforcement. It can also include non-verbal communication with the child” (Pianta & Hamre, 2001, p.12)⁶, ou seja, narrar exatamente todos os paços que a criança está a executar ao longo da sua atividade;

⁵ Em português: Observação - Observar cuidadosamente e tomando notas mentais do comportamento, das palavras e dos sentimentos da criança, bem como os nossos próprios pensamentos e sentimentos.

⁶ Em português: Narração - Narrar é descrever em voz alta o que a criança está a fazer com um tom de voz interessado. Não inclui ensinar, orientar, questionar ou reforçar. Também pode incluir comunicação não-verbal com a criança.

Narrating/Reflection – “Simply listen to the child’s words and repeat them with slight modifications” (Pianta & Hamre, 2001, p.13)⁷. A narração/reflexão acontece quando ouvimos a criança e repetimos o que esta diz mas de forma diferente;

Narrating/Imitation – “Watch the child carefully and follow his lead” (Pianta & Hamre, 2001, p.13)⁸. A narração/imitação é uma ferramenta de narração não-verbal. Quando o educador imita, deve observar a criança cuidadosamente e de seguida copiar o que a criança está a fazer, deixando sempre a criança liderar o momento;

Sportscaster technique – “Watch the child and carefully describe the actions” (Pianta & Hamre, 2001, p.13)⁹. A narração/técnica do comentador desportivo acontece quando o educador observa cuidadosamente a criança e descreve as ações que esta faz no momento;

Labeling – “Labeling is communicating out loud the child’s emotional state” (Pianta & Hamre, 2001, p.14)¹⁰. A rotulagem quando o educador comunica em voz alta, os sentimentos e emoções que observa da criança, para que esta tenha conhecimento de que o educador está em constante observação dos seus atos.

Para registar os dados observados das restantes crianças da sala foram utilizados os registos de observação, sendo detalhadas das ações e interações realizadas pelas crianças.

Os registos audiovisuais e fotográficos também foram utilizados como fontes de dados recolhidos de uma forma não intrusiva permitindo assim documentar e registar os recursos materiais, a organização do espaço e as produções das crianças. De acordo com Bogdan & Biklen (1994, p.140), “nas mãos de um investigador, uma máquina fotográfica pode ser utilizada de uma forma simples, para fazer o inventário dos objectos no local de investigação”.

⁷ Em português: Narração/Reflexão - Simplesmente ouça, preste atenção às palavras da criança e repita-as com ligeiras modificações.

⁸ Em português: Narração/Imitação - Observe a criança cuidadosamente e siga a sua liderança.

⁹ Em português: Técnica do comentador desportivo - Observe a criança e cuidadosamente descreva as suas ações.

¹⁰ Em português: Rotulagem - Rotular é comunicar em voz alta o estado emocional da criança.

3- Contexto Organizacional

3.1. Caracterização da Instituição

O estabelecimento de ensino onde decorreu o estágio localiza-se no distrito de Braga, concelho de Famalicão, e caracteriza-se como Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS), “cuja missão é afirmar os direitos e responder às necessidades sociais e educativas das crianças, das pessoas idosas e das suas famílias.” (Projeto Educativo, 2013/2014, p.6).

Relativamente aos documentos orientadores para fundamentar a ação educativa, a instituição apoia-se em quatro documentos fundamentais:

Projeto Educativo – Segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* “o Projecto Educativo de uma instituição constitui a proposta educativa própria desse estabelecimento e a forma global como se organiza para dar respostas à educação das crianças, às necessidades dos pais e características da comunidade” (Ministério da Educação, 1997, p.44);

Regulamento Interno - o regulamento interno garante o correto funcionamento das escolas, pois define as regras, os direitos e os deveres de toda a comunidade envolvente no processo educativo;

Plano Anual de Atividades (não foi facultado) - o plano anual de atividades dá continuidade e especifica o que foi planeado no Projeto Educativo. Também situa as atividades no tempo e descreve-as, mencionando, ainda, os objetivos inerentes a cada atividade;

Projeto Curricular de Grupo – é um documento que faz uma contextualização micro de todo o Projeto Educativo.

O Projeto Educativo da Instituição intitula-se de “Pais Positivos, Filhos Confiantes” com o objetivo de que este seja “uma aventura educativa conjunta, para Pais e Filhos, na construção de um ambiente familiar positivo e de um mundo melhor.” (Projeto Educativo, 2013/2014, p.11).

A IPSS assegura diferentes valências como Creche; Jardim de Infância; ATL e centro juvenil; centro de acolhimento temporário e lar de crianças em risco; centro de desenvolvimento infantil; lar de idosos; centro de dia e ajuda ao

domicílio para pessoas idosas; centro de famílias de acolhimento; centro de apoio familiar e aconselhamento parental e serviço de atendimento e aconselhamento social (Projeto Educativo, 2013/2014:6).

A instituição segue a Metodologia de Projeto e o Modelo Curricular High-Scope. O Modelo Curricular High-Scope “tem como objetivo *reduzir o papel do educador e a conceber à criança maior ação, maior iniciativa e maior decisão* (Formosinho, 1998, p.60)” (Projeto Educativo, 2013/2014, p.15).

É uma instituição construída há cerca de 25 anos com Creche e Jardim-de-Infância. A Creche é constituída por duas unidades e o Jardim-de-Infância é constituído por cinco salas de atividades (Sala 3, 4 e 5 anos e 2 salas heterogéneas). Todas as salas têm acesso direto ao parque exterior, constituído por equipamentos certificados para o desenvolvimento da motricidade grossa, uma zona de estar e jogar e uma zona onde se encontra uma casa de madeira, quintal, estufa e casa de animais. Cada sala possui uma casa de banho para que seja garantida maior higiene.

O horário de funcionamento da instituição é entre as 7h30 e as 19h00, sendo que as Educadoras de Infância fazem o horário das 9h00 às 17h00 com hora de descanso das 13h00 às 14h00.

No início da manhã, todas as crianças que chegam à instituição antes das 9h00 são acolhidas pelas Auxiliares da Ação Educativa, num espaço destinado ao entretenimento das mesmas, esperando a chegada das Educadoras das respetivas salas, dirigindo-se depois, para as salas.

A rotina diária facilita “as transições das crianças de casa para os contextos educativos ao criar um sentido de pertença a uma comunidade. As expectativas colectivas e os procedimentos embutidos na rotina diária criam uma rede social – todos fazemos planos, todos temos tempo de trabalho, todos falamos daquilo que fizemos”. (Hohmann & Weikart, 2011, p.226). Assim, as crianças habituem-se a uma sucessão de acontecimentos, interiorizando regras. No entanto, também são um grande auxílio para a equipa educativa, pois oferecem “uma estrutura para os acontecimentos do dia – uma estrutura que define, ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e

com os adultos durante períodos de tempo particulares”. (Hohmann & Weikart, 2011, p.224).

3.2. Caracterização do meio, famílias e crianças

Relativamente ao meio envolvente, a instituição situa-se num concelho bastante industrializado que emprega bastantes famílias o que, a nível socioeconómico, é bastante favorável.

No que diz respeito à estrutura familiar das crianças da instituição, “existem presentemente cerca de 250 famílias” e “na sua grande maioria são famílias nucleares formadas por pai e mãe e filho ou 2 filhos.” A idade média dos pais situa-se entre os 30 e os 35 anos e “não existe uma distribuição homogénea dos progenitores quanto à sua formação académica, estimando-se que 51% tenham os estudos básicos obrigatórios, 26% os estudos complementares secundários e 23% alguma forma de estudos superiores.” (Projeto Educativo, 2013/2014, p.8). A constituição do agregado familiar pode influenciar o ambiente familiar de cada criança e o tipo de educação recebida e, como tal, “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p.43). O educador deve “incentivar a participação das famílias no processo educativo (...)” (Decreto-Lei nº5/97, 10 de Fevereiro), pois estes são os agentes principais responsáveis pela educação da criança e têm direito de conhecer, escolher e contribuir para as aprendizagens dos filhos. Assim sendo, a instituição valoriza e promove de modo muito notório o envolvimento parental, colocando os pais com um papel ativo no processo de formação dos filhos, assim como toda a comunidade envolvente, criando parcerias com a instituição.

A sala onde decorreu o estágio é constituída por uma Educadora de Infância, uma Auxiliar da Ação Educativa e 26 crianças, sendo 15 meninos e 11 meninas (Ver gráfico1). As crianças da sala pertencem à “faixa etária dos 4 anos (...) catorze das crianças fazem anos no primeiro semestre do ano,

enquanto as restantes doze crianças fazem anos no segundo semestre do ano.” (Projeto Curricular de Grupo, 2013/2014, p.2), (Ver gráfico 2). No que diz respeito ao local de residência, “a maioria das crianças do grupo, vivem em Lousado e S. Martinho do Bougado, sendo dez e cinco respetivamente. As restantes crianças vivem em freguesias vizinhas como Calendário, Ribeirão, St. Tirso, Alvarelhos, Cabeçudos, Covelas e Vale de S. Martinho” (Projeto Curricular de Grupo, 2013/2014, p.3), (Ver gráfico 3).

Das 26 crianças, 13 (50%) vivem com os pais e irmão/ã, 8 (31%) vivem só com os pais, 3 (12%) vivem com o pai, com a mãe ou com os avós e 2 (7%) vivem com os pais e mais que um irmão/ã, (Ver gráfico 4). Relativamente ao número de irmãos, cerca de 10 crianças não têm irmãos, 14 crianças têm um irmão e 2 crianças tem dois irmãos, (Ver gráfico 5). Os pais de 24 crianças (92%) são casados e apenas 4 (8%) estão separados, (Ver gráfico 6). No que diz respeito à idade dos pais, esta varia entre os 20 e os 40 anos, (Ver gráfico 7).

Referente as habilitações académicas dos pais, estas variam entre o 2º ciclo e o ensino superior, sendo que a maioria concluiu o 3º ciclo, (Ver gráfico 8). Quanto às profissões, “existe uma enorme variedade de profissões tanto das mães como dos pais. No entanto, destaca-se um maior número de mães desempregadas e os pais na sua maioria são operários fabris” (Projeto Curricular de Grupo, 2013/2014, p.7), (Ver gráfico 9).

Na sala dos 4 anos, estas são bastante ativas e bem-dispostas, revelam empenho, motivação e vontade de participar nas diferentes atividades propostas e gostam de experimentar novos materiais. Sendo um grupo de crianças com 4 anos, verifica-se que possuem alguma capacidade de concentração, nomeadamente no momento do acolhimento e nas atividades planeadas. Nos diferentes momentos da rotina diária, já são autónomas e já não dependem da ajuda do adulto.

Relativamente ao **Desenvolvimento Cognitivo** do grupo, segundo Piaget, o período pré-escolar é denominado como estágio pré-operatório. Aqui as crianças são capazes de compreender o conceito de identidade e conseguem entender os princípios de contagem e quantidade. Verifica-se que

algumas crianças já sabem escrever o seu nome e contar pelo menos até 10. Segundo Papalia, Olds & Feldman (2001, p.316), as crianças de 4 anos não compreendem os princípios de conservação devido à incapacidade em se descentrar e de acordo com Piaget o “egocentrismo é a incapacidade de ver as coisas de um ponto de vista que não é o próprio. Não é egoísmo, mas sim compreensão centrada no self”. Aqui é verificado que algumas crianças ainda são egocêntricas pois quando se realiza uma atividade em pequeno grupo, as crianças questionam constantemente quando é que serão elas a realizar a mesma atividade.

No que diz respeito ao **Desenvolvimento Motor**, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, “o corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem” e, como tal, as crianças expressam-se através de movimentos, sendo o seu corpo um meio de comunicação, no entanto estas não se desenvolvem da mesma forma e o ritmo de desenvolvimento de competências e de aprendizagens varia de criança para criança. As crianças de quatro anos são autónomas e, de acordo com o currículo de desenvolvimento motor, os grandes conteúdos a serem desenvolvidos são o esquema corporal, a lateralidade, estruturação espacial e a orientação temporal. Relativamente à motricidade grossa realizada nas sessões de motora foi possível observar que conseguem realizar os percursos até ao fim. No que diz respeito à motricidade fina, todas as crianças pegam direito nos lápis e nos marcadores, contudo, existem algumas crianças que ainda não conseguem pintar os desenhos sem passar o limite do desenho. A expressão plástica é bastante trabalhada e pelo menos metade do grupo consegue pegar direito na tesoura e fazer recortes tanto em curva como em linha.

No **Desenvolvimento Linguístico**, verifica-se que é durante período pré-escolar que o vocabulário aumenta e a sintaxe torna-se razoavelmente sofisticada, apesar de se manter alguma imaturidade. Este grupo de crianças gosta de conversar e gosta de partilhar as novidades no acolhimento, têm

sempre alguma coisa para dizer. Gostam de aprender novas palavras e gostam de ouvir histórias. De um modo geral estas crianças têm uma linguagem desenvolvida e um vocabulário variado. É um grupo de crianças bastante participativo e interessado.

Na parte do **Desenvolvimento Sócio Afetivo**, no que diz respeito à violência, algumas crianças batem aos colegas por não serem os primeiros na fila do comboio, ou por não conseguirem partilhar brinquedos. Este aspeto da afetividade tem de ser trabalhado pois ainda existe alguma violência entre o grupo de crianças. Existem três níveis de desenvolvimento moral segundo Kohlberg, cada um dividido em dois estádios. No primeiro nível desta teoria encontram-se as crianças de 4 anos, “moralidade pré-convencional ... obedecem às regras para evitar castigos ou para ser premiado, ou agir por interesse próprio.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.550).

O grupo revela um grande interesse pelos animais e por piratas e, para dar continuidade ao projeto do ano letivo anterior (animais selvagens, terrestres e aquáticos), irá ser dada uma continuidade ao projeto anterior mas desta vez só trabalhando com os animais do fundo mar e os mares, numa fantástica viagem num barco de pirata.

3.3. Caracterização das Rotinas e dos Espaços e Materiais

Na sala, das 7h30 às 9h30 é realizado o acolhimento. Quando as crianças da sala estão todas reunidas com a educadora, auxiliar e estagiária, é cantada a música dos “bons dias”. Depois marcam as presenças no quadro e dá-se início às atividades em grande ou pequeno grupo. Se forem atividades em pequeno grupo, enquanto uns trabalham, os outros escolhem a área onde tencionam brincar. Ao longo da manhã desenvolvem-se as atividades/aprendizagens quer nos espaços interiores, quer nos espaços exteriores (conforme as condições atmosféricas). Por volta das 11h00 é iniciada a arrumação das áreas, segue-se o momento da higiene, a hora do

almoço, novamente o momento de higiene e, por volta das 13h00 a “hora do sono”.

Na parte da tarde, as atividades iniciam-se a partir das 15h00 (hora de todas as crianças acordarem). Por volta das 16h00 preparam-se para a hora do lanche. A partir das 17h00 ficam à responsabilidade da auxiliar, incitando atividades em grande grupo “que constrói nas crianças um sentido de comunidade.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.231).

Relativamente à caracterização das salas, é importante que estas estejam de acordo com as crianças que as utilizam, para que tenham um espaço atraente, dividido por áreas com vários e diversificados materiais. Um espaço limpo e seguro, preparado para que as aprendizagens sejam realizadas com sucesso.

No que diz respeito a um espaço atraente, devemos ter em conta fatores como as superfícies suaves ou que absorvam ruídos, esquinas arredondadas, cores e texturas agradáveis, materiais naturais, luz e sítios tranquilos.

A divisão da sala por áreas é um fator importantíssimo na organização de uma sala, pois estas devem apoiar diferentes tipos de brincadeiras e atividades que as crianças gostem, explorando sensações, realizando construções, invenções, entre outras atividades e, por isso, “definir áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.165). As áreas devem possuir materiais do interesse da criança como blocos, tintas, plasticina, louças, carros, que possibilitem aprendizagens e desenvolvam competências, de acordo com a área em questão.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar apoiam o que foi citado em cima, referindo que “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.” (Ministério da Educação, 1997, p.37).

A sala contém seis áreas, uma casa de banho, uma sala de arrumos e a zona dos cabides, onde também, podemos encontrar afixados o plano

curricular, o livro dos registos do grupo, as planificações, os registos de medicação, registos de alimentação, prateleira dos medicamentos, correio, o quadro dos aniversários e o peixe.

As áreas da sala são:

Área da Casinha – “é uma área muito procurada pelas crianças da sala amarela, que assumem papéis e imitam o que observam no quotidiano. Nesta área existem roupas, utensílios domésticos, divididos pelos espaços da cozinha e do quarto. Esta é uma área que privilegia o jogo simbólico; onde a criança desenvolve a imaginação, a oralidade, o raciocínio e a capacidade de organização em grupo.” (Projeto Curricular de Grupo, 2013/2014, p.11) (Ver anexo 1.1). Ao longo do ano letivo, esta área sofreu uma pequena alteração e, em vez de continuar com dois pisos, passou a ter só um (Ver anexo 10.1 e 10.2);

Área dos Jogos – “existem puzzles, jogos de madeira, jogos com números, (...) de associação, etc. Esta área é procurada tanto pelas meninas, como pelos meninos da sala. Desenvolve o raciocínio e a concentração.” (Projeto Curricular de Grupo, 2013/2014, p.11) (Ver anexo1.2);

Área da Biblioteca – “existe uma grande variedade de histórias, livros de consulta, como enciclopédias, etc. Desenvolve a imaginação, a linguagem, o gosto pela leitura, o interesse pelo código escrito e o manuseamento das letras.” (Projeto Curricular de Grupo, 2013/2014, p.14) (Ver anexo1.3).

Durante este ano, a área da casinha sofreu uma alteração, passando para o piso superior da área da casinha, ganhando assim uma nova dinâmica, (Ver anexo1.4). Como substituição da área da biblioteca antiga, foi criada uma nova área, a **Área dos Piratas** (de acordo com o projeto de sala). Esta área foi criada para que pudesse haver uma dinamização frequente das atividades relacionadas com o projeto corrente (Ver anexo1.5);

Área das Construções – “existe grande variedade de blocos de madeira, animais da quinta e selvagens e transportes desde carros, a jipes, camiões. Esta área é mais procurada pelos rapazes. Desenvolve a criatividade, a destreza natural, motricidade fina e a classificação de seriação.” (Projeto Curricular de Grupo, 2013/2014, p.12) (Ver anexo 1.6);

Área da Expressão Plástica – “existe uma grande variedade de materiais, todos à disposição das crianças. Proporciona a expressão através do desenho, colagem, pintura, modelagem; desenvolvendo a autonomia, a motricidade fina e a imaginação.” (Projeto Curricular de Sala, 2013/2014, p.12) (Ver anexo1.7). Cada área possui uma placa com o número máximo de crianças em cada local, permitindo assim às crianças compreenderem quando é que podem ou não frequentar a área desejada. As crianças começam a perceber que existe um número limitado em cada área, permitindo, por consequência que “através das suas interações com as pessoas e com os materiais as crianças de idade pré-escolar começam a construir um conceito operativo de número.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.717).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o conhecimento de regras relativamente ao uso/cuidado e arrumação dos materiais, a responsabilização pelos mesmos e o respeito pelos trabalhos dos colegas, desenvolve as crianças a nível de formação pessoal e social.

Uma grande vantagem da sala (característica igual em todas as salas) é o acesso direto ao exterior. Para aceder ao mesmo, existem umas portas altas de vidro “ (...) constituem habitualmente uma boa solução no que diz respeito à entrada e saída das crianças e ao visionamento para o exterior.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.167).

No exterior, a instituição encontra-se equipada com baloiços, labirinto, “torre mágica”, escorregas, “casa assombrada”, “cemitério das chupetas”, estufa e todo o espaço verde envolvente. Todo este mobiliário “têm um efeito socializador porque podem comportar mais do que uma criança de cada vez.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.433), (Ver anexo 2).

É no exterior que as crianças têm oportunidade diária de se envolverem em atividades lúdicas e “barulhentas” e continuam as brincadeiras que estavam a ter dentro da sala, porém num espaço mais amplo. Também contactam com as características das estações do ano e condições atmosféricas. Segundo Hohmann & Weikart (2011), as crianças através das brincadeiras no exterior vivenciam muitas experiências-chave como a representação criativa, a

iniciativa e relações interpessoais, o movimento, a música, a seriação, o espaço e o número.

Além de todos estes espaços e equipamentos que referi, a instituição oferece outros espaços que a criança pode explorar, como:

Área do Acolhimento – espaço delimitado por uma locomotiva de comboio e onde as crianças podem assistir à projeção de vídeos;

O Quarto da Milu – área relacionada com o livro “Todos de Pijama” (criado pela instituição) e destinada a acolher pais e filhos que queiram disfrutar do espaço para ler histórias;

Área do Rei – espaço ao lado da área do acolhimento com uma cadeira para o rei e duas cadeiras mais pequenas com o propósito de proporcionar pequenos momentos de dinamização de uma história;

O Restaurante – onde as crianças fazem as refeições diárias;

Sala da equipa educativa – espaço que, além de destinado aos adultos, possui um computador que pode ser utilizado pelas crianças com a supervisão de um adulto;

Sala de Psicomotricidade – espaço especialmente utilizado para as sessões de motricidade global.

3.4. Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e Comunidade

Com a realização deste estágio profissionalizante, havia a necessidade de uma intervenção a nível da instituição e da comunidade, por parte das 4 estagiárias. Como tal, após uma reunião com toda a equipa pedagógica no centro de estágio, surgiu a ideia da criação de um laboratório de ciências, onde todas as crianças das 5 salas existentes em jardim-de-infância pudessem realizar experiências adequadas à sua faixa etária.

Para além desta proposta, houve também a ideia da criação de um hospital para bonecas, no entanto, o laboratório era mais benéfico para a instituição e o tema podia prolongar-se por um longo período de tempo com a diversidade de atividades que se pode realizar nesse espaço.

O espaço escolhido para a introdução do laboratório foi um local que já era utilizado pelas crianças do ATL, como sala de estudo, no piso superior da instituição. Este espaço é constituído por materiais de laboratório, adquiridos pela própria instituição, tendo armários para guardar materiais do laboratório.

Após a definição do espaço e dos materiais, as estagiárias, através de uma cronologia (Ver anexo 3), definiram o tipo de experiências adequadas às crianças e os horários em que se iriam realizar.

As experiências foram realizadas todas as semanas e, em cada semana, os grupos das diferentes salas dirigiam-se, acompanhados pelas estagiárias, ao laboratório para a realização da experiência definida para aquele dia. A visita ao laboratório acontecia uma vez por semana para cada sala (Ver anexo 16).

Com esta intervenção na instituição, as estagiárias tinham como objetivos promover a literacia científica das crianças; incutir a curiosidade das crianças; estimular o seu desenvolvimento cognitivo e emocional; favorecer práticas pedagógicas fundamentadas numa perspetiva de continuidade entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico; realizar experiências que decorrem de situações do quotidiano da criança; incentivar à experimentação e à pesquisa e incutir o interesse pela exploração do mundo que rodeia as crianças fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência e pela atividade dos cientistas.

Todas as experiências realizadas foram fotografadas e, posteriormente colocadas no placard da entrada para a instituição e, desta forma, todos os adultos não pertencentes à equipa de trabalho da instituição, tinham acesso ao que as crianças experienciavam.

Avaliando agora a intervenção na instituição, pode-se dizer que, de uma forma geral, o balanço é positivo, pois o principal objetivo (proporcionar novas experiências e aprendizagens às crianças de todo o jardim de infância) foi atingido. No entanto, o espaço que foi disponibilizado não foi o mais adequado para a introdução de um laboratório. Ao contrário do que era esperado, inicialmente estava previsto a disponibilização de um espaço individual apenas para o laboratório mas, contrariamente a isso, foi oferecido um pequeno canto

na sala do ATL, espaço utilizado pelo 1º ciclo do Ensino Básico. Para além do espaço, também se chegou à conclusão de que poderiam ter sido feitas mais experiências, mas a ida ao laboratório, todas as semanas, tirava muito tempo às estagiárias na rotina diária da sala. Por outro lado, o facto de as visitas acontecerem duas vezes por semana, facilitou a organização da rotina diária das crianças, visto que não ficaram privadas das sessões de movimento. Um outro aspeto positivo, deve-se ao facto das crianças das variadas salas demonstrarem sempre entusiasmo pelas visitas ao laboratório e pelas novas experiências que iriam ser realizadas.

Desta forma, com o final do estágio, as estagiárias chegaram à conclusão de que poderiam ter desenvolvido muito mais aquele espaço e de forma mais atrativa, caso dessem início à intervenção mais cedo.

4. Intervenção e Exigências Profissionais

Através das experiências de aprendizagem que surgiram ao longo deste estágio supervisionado, desenvolvido de Setembro a Maio do ano letivo 2013/2014, foi procurado que as crianças usufríssem de oportunidades de aprendizagem diversificadas e que decorressem sobre o olhar atento do adulto, permitindo responder às necessidades e interesses das mesmas e, desta forma, promover aprendizagens concretas. Para que estas experiências decorressem de forma correta, foi necessário ter em conta os espaços que nos rodeiam (bem como os materiais existentes nos mesmos) e as rotinas da instituição, cabendo assim ao educador “trabalhar” nas crianças os domínios afetivo, cognitivo, linguístico e social.

Desta forma e, indo ao encontro da temática trabalhada, foi essencial criar situações ricas em afetos (Ver anexo 4), para que fosse permitido a todos desenvolver sentimentos de segurança, regularidade e estabilidade, ou seja, privilegiar momentos que dominasse a componente lúdica e relacional, em vez de conteúdos e processos de avaliação, pois embora as áreas de conteúdo e a avaliação sejam pontos fulcrais no bom desenvolvimento da criança, esta também necessita que esta vertente seja abordada de forma criativa e motivadora.

No sentido de desenvolver, de forma integrada, a prática pedagógica com o grupo de crianças e tendo por base os referentes teóricos, o desenvolvimento pessoal e profissional, com uma postura de investigação em educação, foi criada uma intervenção centrada na interação adulto-criança. Com o objetivo de promover um maior número de oportunidades de interação entre as crianças e o adulto, foram criadas diversas atividades, através das planificações realizadas com as crianças (Ver anexo 6), dando sempre voz às necessidades das crianças.

Assim, serão apresentadas algumas das atividades mais significativas para as crianças. Estas atividades contaram com o papel ativo de todas as crianças, mas também com uma participação prática das famílias, promovendo-se com elas uma parceria positiva. Os adultos da equipa pedagógica da sala tiveram um papel fundamental de motivação, direcionando

as crianças no sentido da aquisição de experiências significativas bem como incentivar os pais a participarem no processo de aprendizagem dos seus filhos, quer ao nível das atividades promovidas na instituição, quer ao nível das experiências de aprendizagem realizadas em casa.

4.1. A participação ativa da criança

Compete ao educador, enquanto promotor de experiências de aprendizagem, planificar a ação educativa, baseando-se nos interesses das crianças, e em atividades que favoreçam o desenvolvimento da criança nas diferentes áreas de conteúdo. Desta forma, o educador deve também promover um clima de segurança, tranquilidade e criar um bom relacionamento entre todos, assim como organizar o espaço, o tempo e os recursos humanos e materiais. Com isto, o educador proporcionará condições de bem-estar e de incentivo, encorajando assim a criança a agir, a explorar e a descobrir. Tanto o adulto como a criança devem participar na decisão de tarefas pois, segundo Hohmann e Weikart (2011, p.76) “nas suas interações conjuntas, quer as crianças, quer os adultos tomam a vez de desempenharem o papel de líderes e de seguidores, professores e aprendizes, oradores e ouvintes”.

É através do diálogo com as crianças que o educador consegue estabelecer uma troca de ideias e de saberes entre todos os elementos do grupo e também é-lhe dado o conhecimento da personalidade de cada criança. Esta estratégia pedagógica promove a interação, a partilha de experiências e a aprendizagem.

De forma a valorizar a perspetiva educativa que coloca a criança como sujeito ativo do seu próprio conhecimento, o educador deverá estar atento a todas as crianças, ouvindo, dialogando, estimulando e apoiando as suas ideias, porque “compreender aquilo que as crianças fazem enquanto planeiam ajuda os adultos a apreciar e a compreender o vasto leque de comportamentos de planeamento que as crianças desenvolvem ao longo do tempo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.255).

É fundamental que exista um apoio à criança, pois implica um processo reflexivo, que também permite ao adulto aprender com as crianças, daí a aprendizagem pela ação não ter um único sentido, “a aprendizagem pela acção não é uma estrada de um só sentido. Num clima de controlo partilhado, os adultos e as crianças são, ao mesmo nível, aprendizes e professores” (Hohmann & Weikart, 2011, p.79).

Através da experiência adquirida ao longo deste ano, foi possível perceber que trabalhar lado a lado com a criança, observando e partilhando ideias e experiências é, sem dúvida, a melhor forma de conquistar a sua confiança, de escutar o que tem para nos dizer, o que pensa, o que sabe e o que quer fazer.

Para além da relação que a criança vai criando com o educador, os materiais e os objetos existentes na sala são fundamentais para a aprendizagem ativa, por isso, “a sala deve, (...) incluir uma grande variedade de objetos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados” (Hohmann & Weikart, 2011, p.162). Na organização do espaço, é refletida a intenção educativa do educador, pelo que os contextos devem ser adequados para que sejam promovidas aprendizagens significativas, potenciando assim o desenvolvimento integrado das crianças. Segundo Hohmann & Weikart (2011, p.164), o espaço deve ser “dividido em áreas de interesse bem distintas de modo a encorajar os diferentes tipos de brincadeiras” e as mudanças nos espaços deverão ser sempre feitas em grupo.

Desta forma, este ano foi necessário acrescentar uma nova área na sala. De acordo com o projeto de sala *A viagem dos Piratas em busca dos Tesouros*, houve a necessidade de criar a Área dos Piratas. Esta área foi criada para que, ao longo do ano, o educador e as crianças colocassem os diversos objetos que iam adquirindo ao longo das “viagens” realizadas. Tal como as restantes áreas da sala, foi necessário a colocação de uma placa com a limitação do número de crianças no local. Esta placa, para além de limitar as crianças na área, também permite-lhes um conhecimento gradual do conceito de número e, de acordo com Hohmann & Weikart (2011, p.717), é “através das

suas interações com as pessoas e com os materiais as crianças de idade pré-escolar começam a construir um conceito operativo de número”.

No local da área dos piratas, estava a área da biblioteca. Esta área passou para a parte superior da casinha, visto que esta área era constituída por dois andares. A decisão do novo espaço da área da biblioteca foi tomada pelo adulto e pelas crianças, através do diálogo, pois o espaço é um fator muito importante no desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

No que ainda diz respeito à organização do grupo, a sala no início do ano letivo, continha alguns instrumentos de organização social, que baseados no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), permitem uma participação ativa de todas as crianças (Ver anexo 9). Os instrumentos de organização social desenvolvidos na sala dos 4 anos foram:

- O quadro de presenças semanal, que está representado numa tabela de dupla entrada com os dias da semana na fila de cima e o nome/foto das crianças na coluna do lado esquerdo. Possui um código de preenchimento com as presenças de cada criança em cada dia da semana, sendo que diariamente cada criança coloca a sua placa no respetivo dia da semana (Ver anexo 8.1). No início deste semestre este quadro sofreu uma alteração. Atualmente, as placas com o nome/foto da criança fica fixo na coluna da esquerda e as crianças marcam, diariamente, a sua presença com um de dois símbolos, (um *smile* verde para quem está presente e um *smile* vermelho para quem não está presente) e, desta forma, as crianças terão a noção das suas presenças/ausências ao longo da semana;

- O quadro dos responsáveis é um quadro onde são colocadas duas fotografias de duas crianças escolhidas aleatoriamente durante a manhã (Ver anexo 8.2). Estas duas crianças ficam responsáveis por ajudar a auxiliar da sala a preparar a mesa para o almoço e a verificar se as áreas da sala ficam devidamente arrumadas após as atividades livres/orientadas. Este quadro permite à criança o seu desenvolvimento e crescimento pessoal a nível de cooperação, responsabilidade, manutenção de espaços/materiais e partilha de tarefas. Com este quadro também foi verificado que a autoconfiança é muito desenvolvida, porque sentem-se responsáveis e capazes de fazer tarefas que

inicialmente são realizadas pelo adulto e, desta forma, “as crianças desenvolvem a auto-confiança ao realizar objetivos que são importantes para elas” (Hohmann & Weikart, 2011, p.69);

- O quadro dos aniversários é um elemento de orientação temporal e está construído de acordo com o tema do projeto de sala, onde cada criança tem o seu dia de anos identificado num barco. Este quadro permite às crianças o conhecimento dos meses do ano e do mês correspondente ao seu dia de anos (Ver anexo 8.3);

- O quadro de elementos numa determinada área permite às crianças obterem o conhecimento do número de crianças que podem brincar ao mesmo tempo numa área. Este quadro consiste na denominação da área em questão e no número gráfico de crianças possíveis. Este quadro possibilita às crianças a noção de número e a compreensão das regras das áreas no que diz respeito aos elementos permitidos (Ver anexo 8.4);

- O quadro do plano de atividades foi implementado na sala recentemente e possibilita às crianças um maior controle das áreas escolhidas por cada uma durante um determinado espaço de tempo e permitir assim que todas as áreas sejam utilizadas por todas as crianças. Consiste numa tabela de dupla entrada com os nomes das crianças na coluna do lado esquerdo e as áreas de trabalho, representadas por desenhos, na fila de cima. Este quadro permite às crianças a tomada de consciência dos seus interesses, confrontando-se assim a si próprias com os seus próprios interesses (Ver anexo 8.5).

4.2 – A partilha entre o adulto e a criança

Todos os dias as crianças tinham oportunidade de partilhar momentos em grande grupo. Nestes momentos era revelada uma grande importância no sentido de desenvolvimento de interações e comunicação entre as crianças e o adulto. Nestes momentos e atividades em grande grupo sobressaíam, sobretudo, as discussões no início da manhã, onde as crianças partilhavam

todas as novidades que desejavam contar e, segundo Oliveira-Formosinho (1996, p.71) “o tempo de grande grupo é determinado pela iniciativa conjunta das crianças e dos adultos, em torno da música, do movimento, de histórias, de dramatizações, de debates, de projetos, etc.”.

Para além deste envolvimento de todos na sala, existiram também Manhãs Recreativas que tinham como objetivo fundamental a interação e a integração das crianças, deste caso de toda a instituição. Através de teatros, danças e histórias, as crianças partilhavam momentos de socialização entre todas (Ver anexo 11).

Para além dos momentos em grande grupo, existiram também os momentos em pequeno grupo. Esses momentos serviram para que as crianças se relacionassem melhor com o adulto e com as outras crianças. Quer nas atividades livres ou nas atividades orientadas, as crianças obtinham uma maior atenção da parte do adulto naquilo que estavam a fazer e, desta forma, as crianças eram elogiadas pelo educador, reforçando assim a importância que a criança pretende obter pelo adulto (Ver anexo 17).

Nesta sala, o envolvimento parental também foi fundamental para as crianças. O facto de haver o miniprojeto, *O Livro é um Amigo*, em paralelo com o projeto de sala, ajudou as crianças a criarem hábitos de leitura em casa com os pais e, posteriormente fazer uma representação em desenho do que leram em casa (Ver anexo 12).

No entanto, os pais também participaram no projeto de sala. Durante duas semanas, a ida de vários pais à sala dos quatro anos, proporcionou momentos de grande grupo, onde as crianças podiam assistir às pesquisas realizadas pelos pais em casa. Esta participação dos pais foi importante, na medida em que ajudaram os filhos em pesquisas importantes para o projeto de sala e proporcionou momentos de interação com o restante grupo e os adultos envolventes.

4.3 – O Projeto de Sala

“Um projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz & Chard, 1997, p.3) e, desta forma, o trabalho de projeto constitui uma metodologia importante para o desenvolvimento da criança, uma vez que tem origem nas experiências reais de cada um.

É defendido o trabalho de projeto como uma pedagogia em participação, a partir do momento em que é apoiado o envolvimento da criança e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua. A metodologia do trabalho de projeto surge da curiosidade e interesse das crianças, incitando uma atividade de procura, contudo, para que isto aconteça, é necessário que este interesse desencadeie dúvidas. É a partir destas dúvidas que a criança será motivada pelo adulto a procurar respostas e aprender com o processo de pesquisa.

O projeto de sala desenvolvido teve como tema *A Viagem dos Piratas em Busca dos Tesouros* (Ver anexo 7), e surgiu a partir da motivação do grupo, tendo a sua construção abrangido várias fases.

Na primeira fase e, segundo o Ministério da Educação (1998, p.139-140) “ (...) as crianças fazem perguntas, questionam. (...) Podem desenhar, esquematizar ou escrever com a ajuda do Educador. (...) Esta fase pressupõe amplas e longas conversas de grande e pequeno grupo (...)”. Assim, foram realizadas várias conversas com as crianças sobre o tema de sala e, através dos demasiados diálogos com a inclusão de piratas, derivado dos desenhos animados “Jake e os piratas da terra do nunca” foi decidido por unanimidade, que iria ser feita uma viagem pelo mundo num barco de piratas.

Na segunda fase, “ (...) as crianças começam a ganhar consciência da orientação que pretendem tomar. (...) Mas torna-se importante começar a ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer. Dividem-se tarefas, quem faz o quê?” (Ministério da Educação, 1998, p.144). Quando o tema do projeto ficou decidido, surgiram conversas sobre o que iriam descobrir, de que forma e que objetos é que iriam precisar. Desta forma, foi

dado espaço às crianças para decidirem o que queriam e foi criada uma planificação em teia com tudo o que queriam fazer (Ver anexo 6).

Na terceira fase, “ (...) as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas: uma visita de estudo, uma entrevista, uma pesquisa documental (...) Regressadas à sala, as crianças registam, seleccionam e organizam a informação (...) ” (Ministério da Educação, 1998, p.144). Após a decisão do que iria ser feito, foi criada então uma nova área na sala, a Área dos Piratas, com a construção de um barco, a respetiva bandeira e as velas. Para a escolha do desenho da bandeira, foi realizado um gráfico com as hipóteses propostas pelas crianças e, posteriormente deu-se uma votação para a escolha definitiva, onde todas as crianças votaram naquele que mais gostavam (Ver anexo 14). O desenho escolhido pela maioria para a bandeira foi uma caveira com espadas (Ver anexo 14). Este tipo de estratégia foi também utilizado na escolha dos continentes a descobrir (Ver anexo 15). Esta área foi preenchida ao longo do tempo com adereços dos países que o grupo ia descobrindo. A descoberta dos países foi feita através de pesquisas feitas pelos adultos da sala, pelas crianças e pelos pais (Ver anexo 18). Para além das pesquisas e dos registos, o grupo também realizou festas em homenagem aos países, como *O Almoço em Marrocos* ou *Um Dia na China*.

Para finalizar o projeto, foi realizada uma visita de estudo ao *World Discoveries*, indo assim de encontro ao tema de sala. Fomos fazer uma pequena viagem de barco e, ao mesmo tempo, íamos passando por alguns dos países que abordamos na sala (Ver anexo 13).

Com este projeto as crianças tiveram oportunidade de descobrir culturas e pessoas muito diferentes e, desta forma, também foi conseguido trabalhar no âmbito dos valores de cada um.

Por fim, na quarta fase, de acordo com o Ministério da Educação (1998, p.145) “ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável a outros. (...) As crianças podem construir uma maquete, um modelo, uma máquina. (...) As crianças devem também avaliar o trabalho efectuado e relançam-se então em novos projectos (...) ”. A divulgação do projeto de sala não foi realizada até à data

para as restantes salas da instituição. Contudo, vai existir uma apresentação do projeto para os pais e, para essa apresentação, pequenos grupos de crianças irão recriar os momentos mais característicos dos países que foram descobertos.

Colmatando tudo o que acima foi referido, esta Área dos Piratas bem como o projeto de sala, ganhou uma grande riqueza a partir do momento em que possibilitou às crianças da sala uma grande partilha de conhecimentos e aprendizagens, desenvolvendo assim a interação social, interação esta fundamental para o desenvolvimento de cada um.

4.4 – Aplicação das técnicas do Banking Time

O principal objetivo do estudo realizado ao longo deste estágio profissionalizante baseou-se na promoção da interação adulto-criança e, como tal, além das técnicas utilizadas diariamente com o grupo de crianças, houve a necessidade de haver uma focagem em três crianças diferentes.

Por ser uma fase de experimentação e por também ter sido difícil a deslocação para fora da sala com cada criança, a aplicação das técnicas estudadas (com recurso à filmagem) só foi feita com três crianças. No entanto era dada uma especial atenção aos restantes elementos do grupo ao longo do dia, pois apesar de não ser possível reunir-me individualmente com todos, as técnicas do *Banking Time* eram aplicadas em ambiente de rotina diária da sala. Com o conhecimento que foi adquirido acerca das estratégias indicadas por Robert Pianta, a estagiária tinha o cuidado de valorizar e observar constantemente os atos de todas as crianças do grupo, (Ver anexo 19).

Com as três crianças escolhidas, foram iniciadas sessões de Banking Time, que se insere acima de tudo, como já referido ao longo deste relatório, na construção de uma boa relação entre o adulto e a criança da sala. Desta forma, todas as semanas, individualmente, cada uma destas crianças dirigia-se à biblioteca da instituição com a estagiária para realizar uma sessão de 15 minutos. Para essa sessão, a estagiária dava total liberdade para a criança levar o material que necessitasse. Antes de cada sessão era explicado à

criança o porquê de ali estarem e como iriam decorrer aqueles 15 minutos. As três crianças escolhidas foram o P., a M. e o J. O P. tem uma grande tendência para ser violento com os colegas e não respeita os adultos da sala (Ver anexo 23); a M. é uma criança com uma grande necessidade de afetos (Ver anexo 21), o que por vezes torna menos correta a sua postura na sala e, por fim, o J. é uma criança a quem foi diagnosticado há relativamente pouco tempo autismo e, como consequência da sua condição, é uma criança que se isola do restante grupo e não demonstra muita afetividade para com os adultos da sala (Ver anexo 22).

Desta forma, achei pertinente trabalhar individualmente com estas três crianças devido às dificuldades que têm em manter uma relação positiva com os adultos e com os colegas da sala.

Ao longo das sessões de Banking Time, a estagiária tinha como função aplicar as técnicas apresentadas no capítulo 2 do presente relatório. No entanto, foi sentida alguma dificuldade na utilização das mesmas, visto que o adulto tem sempre uma tendência para intervir no que a criança está a fazer, ainda que inconscientemente.

A primeira técnica utilizada no momento da sessão passava pela “observação”. Percebeu-se ser difícil para o adulto estar a observar os atos da criança sem poder pronunciar-se seja de que forma for, contudo através desta observação em silêncio, evidenciando apenas expressões faciais, estas mostram à criança uma atenção enorme da parte do adulto ao que esta está a fazer;

A segunda técnica passava pela “narração” do que a criança estava a fazer e, nesta fase, já era permitido ao adulto uma intervenção oral. É possível afirmar que de todas as técnicas, esta seria a mais fácil, pois bastava narrar todos os passos que a criança fazia;

A terceira técnica caracterizava-se pela “narração com reflexão”, ou seja, havia necessidade de estar com atenção ao que a criança fazia mas também ao que a criança dizia, pois era necessário transmitir um interesse constante e isso era demonstrado quando era repetido o que era dito pela criança, mas de uma forma ligeiramente diferente;

A quarta técnica refere-se à “narração com imitação” e, nesta fase, já existia uma necessidade de imitar o que a criança fazia ao mesmo tempo que continuava com a observação e a narração;

A quinta técnica refere-se à "técnica do comentador desportivo", ou seja, o adulto deve observar a criança e descrever a sua ação daquele momento com algum entusiasmo;

Por fim, a sessão era terminada com a “rotulagem”. A rotulagem é feita quando a criança demonstrava algum sentimento pelo que estava a fazer e, naquele momento, o adulto tinha o papel de reforçar o sentimento que a criança expressou e, desta forma, mostrar-lhe que esteve a observar atentamente os seus movimentos constantemente.

Estas técnicas foram utilizadas com estas três crianças mencionadas e os resultados não só foram muito positivos como também se verificou uma manifestação de tristeza da parte do P. por acabar as idas com ele à biblioteca (Ver anexo 20). Para estas crianças, aqueles 15 minutos eram apenas momentos para brincar, no entanto eles sabiam que estava ali alguém a seguir cuidadosamente todos os seus passos e, para elas, isso era o mais importante.

Para confrontar estes depoimentos feitos, no final das sessões foi feita uma entrevista a cada criança, para perceber de que forma é que estas sessões foram benéficas para elas. (Ver anexo 5).

Avaliando agora toda a intervenção ao nível do desenvolvimento das interações adulto-criança, é possível afirmar que, de uma forma global, esta prática foi conseguida de forma positiva. Foi possível verificar que a utilização destas técnicas tem os seus prós e os seus contras. Relativamente aos pontos positivos, de facto com as três crianças selecionadas para as sessões individuais, a implementação destas estratégias foram muito positivas para as mesmas. Durante a sessão, as crianças sentiram-se valorizadas e com uma atenção total do adulto o que era visível através das suas expressões faciais e do diálogo construído. Não foi preciso muito tempo para que estas três crianças tomassem a iniciativa de vir ter com a estagiária e perguntar se iriam naquele dia à biblioteca. A biblioteca da instituição foi o local escolhido para as

filmagens das técnicas, pois é um sítio sossegado, o que é essencial para este tipo de trabalho. No entanto, a deslocação à biblioteca implicava que a estagiária e a criança saíssem da sala e isso cortava a rotina da sala bem como as atividades que eram realizadas. Assim sendo, este poderá ser um ponto menos favorável na aplicação destas sessões, pois para um educador é complicado sair da sala com apenas uma criança e deixar o restante grupo. A aplicação destas técnicas é possível numa sala de jardim-de-infância, contudo a deslocação do educador a outro local com uma criança é que poderá não ser o mais adequado. Porém, é aconselhável que o adulto utilize estas técnicas, de forma natural, na sala. Aliás, se o fizer, só irá fortalecer as relações das suas crianças e fazer com que se sintam com mais vontade de aprender e de fazerem mais e melhor. Diariamente, a estagiária teve o cuidado de aplicar estas técnicas com os restantes elementos do grupo de crianças, ao longo das atividades na sala, através da observação direta, dos constantes elogios e valorizações dos trabalhos, das pequenas imitações nas brincadeiras, tentando ao máximo demonstrar uma disponibilidade total para as crianças.

De forma a mostrar a importância que estas sessões tiveram com estas crianças, é retirada uma frase da entrevista da M.:

“Eu gosto de vir para a biblioteca contigo. Gosto que estejas a olhar para mim e gosto que brinques comigo. Quero vir brincar contigo todos os dias”, (Ver anexo 5.1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É irrefutável a importância que este estágio profissionalizante teve ao longo deste ano letivo, podendo-se afirmar que foi a subida de um grande degrau para o futuro como Educadora de Infância. No início do estágio os receios foram muitos. Existiu o receio da relação com o grupo de crianças, da relação que iria estabelecer com a educadora mas, acima de tudo, se seria capaz de ultrapassar todos os obstáculos que iriam surgir ao longo do tempo. No entanto, muito rapidamente esses medos foram perdidos, pois o grupo de crianças eram muito afetuosas e a educadora sempre foi muito acessível. Só pelo facto da relação criada com estas pessoas diariamente, é possível afirmar que houve uma grande evolução a nível pessoal e profissional, pois esta prática ajudou a crescer e a aprender.

Desde pequenina que sempre houve o “sonho” de ser educadora de infância, de tomar conta dos mais pequeninos mas, como pequenina que era, não percebia que ser educadora era muito mais que tomar conta de crianças. Hoje é sabido que ser educadora é muito mais valioso para uma criança do que qualquer outra profissão. Uma educadora brinca, sorri, elogia, dá atenção, mima, ajuda, ensina, canta, imita... Uma educadora é por vezes o pilar que as crianças não conseguem ter em casa e, como tal, é fundamental haver uma boa formação para dar o apoio necessário às crianças e, muitas vezes, aos próprios pais.

Esta prática serviu, acima de tudo, para pôr em prática todos os saberes e conhecimentos adquiridos ao longo da Licenciatura e do Mestrado em Educação Básica. Aqui foi possível perceber o que realmente é educar, tendo sempre em conta a observação, a participação, a aprendizagem, a partilha, a escuta e, acima de tudo, a interação com as crianças. Com todo o estudo feito anteriormente e com a aplicação destas técnicas, foi possível perceber o quanto é que as crianças necessitam do olhar atento de um adulto. Foi verificado que as crianças deram muito valor às sessões que foram realizadas individualmente e que a utilização destas técnicas influencia o comportamento e a aprendizagem das crianças. Apesar de este ser um tema muito recente, como futuras educadoras, deve-se ter sempre em conta as necessidades das

crianças e, muitas vezes, as crianças não precisam muito mais do que a simples atenção e valorização do adulto da sala. O que foi estudado acerca destas novas estratégias na prática profissional será, sem dúvida algo a utilizar no futuro, pois foi essencial perceber que com tão pouco é possível fazer tanto pelo bem-estar das crianças que estarão aos nossos cuidados. Quanto maior for a disponibilidade demonstrada às crianças, mais envolvidas estas estarão na rotina diária da sala, pois se uma criança se sentir bem na sala com os seus colegas e o educador, mais rica será a sua intervenção nas atividades/aprendizagens da sala.

Independentemente de todo o saber que foi transmitido nesta Escola Superior de Educação, só com uma prática diária é que se conseguiu perceber e aplicar alguma da teoria dada, pois só com a experiência é possível entender o quão complexa e enriquecedora é esta profissão.

Fazendo agora uma pequena reflexão sobre todo o caminho percorrido durante o estágio é possível afirmar que o que faz sentir uma tão grande satisfação pessoal e profissional advém do facto de ter acompanhado um grupo de crianças maravilhosas, uma Educadora Cooperante e uma Auxiliar fantásticas e uma instituição acolhedora. A relação positiva que se estabeleceu desde os primeiros dias de estágio com a equipa educativa foi muito importante para a adaptação daquele novo contexto, dando assim liberdade para exercer a prática pedagógica. Relativamente às crianças, estas foram o fator principal de todo este processo, pois com elas aprendeu-se muito e aprendeu-se, principalmente, a crescer. Com este estágio foi experienciado o prazer que é trabalhar com crianças todos os dias, pois para além de crescer foi possível observar, acima de tudo, as crianças a crescerem e a evoluírem, dia após dia. Para que seja possível conhecer o grupo de crianças com que nos deparamos, é essencial que haja uma observação atenta de cada uma e, desta forma, agir de acordo com os seus interesses, as suas motivações e as suas necessidades.

Para finalizar, este estágio irá certamente ser o ponto de partida necessário para a vida como futura Educadora, como futura profissional de Educação.

Com ele, tornamo-nos adultas aos olhos das crianças, ganhando muito mais responsabilidade só pelo facto de saber que dependem de nós.

Este ano não foi, de todo, fácil. Houve certos momentos em que a vontade de parar tudo era muita, mas depois percebemos que, no final, todo este esforço irá valer a pena, valerá a concretização do sonho de pequenina. Contudo, apesar deste cansaço, a partilha diária com aquele grupo de crianças foi, sem dúvida alguma, a maior riqueza que obtida, e o “adeus” deixou muita tristeza e uma enorme saudade. Mas como futuras Educadoras, temos que aprender que nada dura para sempre, tudo tem um início e um fim, e cabear-nos-á fazer com que o percurso entre o início e o fim seja o mais enriquecedor para nós, educadoras e para as crianças que nos irão acompanhar ao longo da vida.

BIBLIOGRAFIA

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora

Cabanas, J. M. Q. (2002). *Teoria da Educação*. Concepção Antinómica da Educação. Porto: Ed. Asa

Craveiro, C. & Ferreira, I. (2007). *A Educação pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. Revista Saber Educar

Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água, Edição (1º ed. 1900) e (1ºed. 1902)

Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*, Coleção infância. Porto: Porto Editora

Fino, C. N. (2001). *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, nº 2, pp.279-291

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa, 6º Edição, Fundação Calouste Gulbenkian

Katz, L., Chard, S. (1997). *A Abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

Ministério da educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Departamento da Educação Básica: Lisboa

Ministério da educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Departamento da Educação Básica: Lisboa

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) et al (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de infância*. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) et al (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de infância*. Porto: Porto Editora, Edição nº4

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância nº 16. Porto: Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (Orgs.) (2011) *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância nº17, Porto: Porto Editora

Papalia, D., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa, Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Pianta, R. & Hamre, B. (2001). *Banking Time*. Acedido em Março 18, 2014, em <http://www.lookconsultation.org/resources/BankingTime-Resource1.pdf>

Rogers, C. & Stevens, B. (1978). *De Pessoa para Pessoa - O Problema de Ser Humano*. Brasil: São Paulo. 2a Edição

Spodek, B. & Brown, P. (1996). *Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica* in Oliveira-Formosinho, Júlia (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora

Turato, E. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes

Williford, A. & Whittaker, J. E. (2010). *Teacher-Child relationship quality: Key to improving child outcomes*. Early childhood 2010: Innovations for the Next Generation Confere, Washington, DC.

Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho

Vasconcelos, T. (Coord.), et al (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência

Legislação

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto

Decreto-Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro

Outros Documentos

Projeto Curricular de Grupo, 2013/2014

Projeto Educativo, 2013/2014

Regulamento Interno, 2013/2014