



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

A Ampliação do Reportório Cultural na Educação Pré- Escolar

Margarida Antunes Lopes

Relatório Final para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-
Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Mónica Pereira, Instituto Superior de Ciências Educativas

Orientadora: Professora Mestre Marta Botelho, Instituto Superior de Ciências Educativas

Ramada, 2020

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos
não é senão uma gota de água no mar.
Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.”
(Madre Teresa de Calcutá)

Agradecimentos

A realização de um relatório nunca é um ato individual, uma vez que é algo construído com os contributos de muitas pessoas, que de forma direta ou indireta influencia a sua trajetória.

Chegar até aqui representa um percurso de altos e baixos, de muitas conquistas e desafios!

Quero começar por agradecer ao Instituto de Ciências Educativas (ISCE), por me ter acolhido após um período complexo e atribulado.

De seguida, aos meus pais, José Lopes e Maria Eduarda Antunes, os meus pilares, às pessoas que sempre acreditaram em mim e me deram todo o apoio necessário para que este percurso fosse possível.

À minha querida mãe, quero deixar aqui um agradecimento muito especial, por me ter transmitido o gosto de ensinar e mostrar o verdadeiro valor da melhor profissão do mundo.

À minha irmã, Mariana Silva, obrigada por me ter apoiado neste meu sonho e me ajudar nas minhas maiores dificuldades transmitindo todos os seus grandes conhecimentos já adquiridos.

Ao meu avô, por ser a estrela mais brilhante que me guia em toda a minha vida. É por ele que luto por este meu objetivo, esperando assim deixá-lo orgulhoso.

Ao meu Cláudio, por me ter ajudado a superar as dificuldades, os momentos que me deu força e me fez acreditar que a vida sabe sempre aquilo que faz, incentivando que com determinação conseguimos alcançar o que ambicionámos.

À minha grande amiga Beatriz Carvalho, a nossa dupla começou logo na licenciatura e certamente que irá continuar. Muito obrigada por todo o companheirismo, amizade, partilha de ideias, sorrisos, força e alguns choros que também fizeram parte deste longo nosso percurso académico. A faculdade dá-nos com toda a certeza pessoas muito especiais para a nossa vida.

Às minhas amigas, Sofia Ribeiro e Mafalda Pereira, que percorreram este caminho comigo e deram sempre o apoio necessário para o sucesso do mesmo.

A todos os grupos de crianças com quem tive o privilégio de contactar, sem eles não seria possível a concretização deste trabalho. Sem dúvida que irei guardar todos eles no meu coração.

Um obrigada especial às educadoras cooperantes que se mostraram sempre disponíveis para que todas as atividades fossem concretizadas e que me colocaram sempre à vontade de modo a que me sentisse bem.

A todos os professores que estiveram presentes na minha formação. O meu muito obrigada!

Um especial e reconhecido obrigado, à Professora Doutora Paula Farinho que ao longo deste ano me transmitiu valores fundamentais para o futuro.

À professora Doutora Mónica Pereira por toda a orientação prestada, disponibilidade e conhecimentos que me transmitiu.

Por fim, agradeço à Professora Mestre Marta Botelho, que para além de ser professora ter sido amiga quer nos momentos bons como nos menos bons, transmitindo sempre as palavras certas para me levantar, reerguer e acreditar.

A todos, muito obrigada!

Resumo

O presente Relatório Final assenta numa perspetiva de investigação qualitativa sobre a prática educativa e tem como objetivo geral identificar e analisar as estratégias que contribuem para ampliar o reportório cultural das crianças. Pretendemos assim identificar e analisar estratégias que contribuem para ampliar o reportório cultural das crianças, desenvolver a participação ativa da comunidade no processo de ampliação cultural e analisar os interesses e motivações das crianças neste processo.

Esta investigação surge num contexto de jardim-de-infância, numa instituição de carácter privado e cooperativo com fins lucrativos, com um grupo de vinte e uma criança, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade.

Existiram diversas etapas ao longo do Plano de Ação, nomeadamente a fase inicial de observação participante, em que foi formulada a questão de investigação, definidos os objetivos e os participantes, definidos os instrumentos de recolha de dados que influenciaram o desenvolvimento do trabalho de investigação e os respetivos resultados.

Através dos dados recolhidos nesta investigação identificámos as estratégias implementadas – (i) a valorização das representações culturais vivenciadas pelas crianças em família; (ii) contacto com monumentos do património cultural nacional e internacional; (iii) contacto com a cultura alimentar; (iv) ampliação dos conhecimentos através da pesquisa e da investigação; (v) as partilhas com a comunidade envolvente (famílias); (vi) a implementação da metodologia de trabalho de projeto; (vii) a interdisciplinaridade com outras áreas do saber, a reflexão e o questionamento - possibilitam a ampliação do reportório cultural das crianças articuladas com as diferentes áreas de conteúdo.

Palavras-Chaves: Ampliação do Reportório Cultural; Cultura; Desenvolvimento e Aprendizagens; Educação Pré-Escolar

Abstract

This Final Report is based on a perspective of qualitative research on educational practice and aims to identify and analyze the strategies that contribute to expanding the cultural repertoire of children. Therefore, we intend to identify and analyze strategies that contribute to expand the cultural repertoire of children, develop the active participation of the community in the process of cultural expansion and analyze the interests and motivations of children in this process.

This investigation appears in the context of a kindergarten, in a private and cooperative institution for profit, with a group of twenty-one children, aged between four and six years old.

There were several stages throughout the Action Plan, namely the initial phase of participant observation, in which the research question was formulated, the objectives and participants were defined, the data collection instruments were defined, which influenced the development of the research work and the respective results.

Through the data collected in this investigation, we identified the implemented strategies - i) the appreciation of cultural representations experienced by children in the family; (ii) contact with national and international cultural heritage monuments; (iii) contact with food culture; (iv) expanding knowledge through research and investigation; (v) sharing with the surrounding community (families); (vi) the implementation of the project work methodology; (vii) interdisciplinarity with other areas of knowledge, reflection and questioning - make it possible to expand the cultural repertoire of children articulated with the different content areas.

Key words: Culture; Development and Learning; Expansion of the Cultural Directory; Pre-School Education

Abreviaturas

EC – Educadora Cooperante

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho por Projetos

PES – Prática do Ensino Supervisionada

RF – Relatório Final

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Índice

Capítulo 1 Introdução	2
Capítulo 2 Enquadramento Teórico.....	6
2.1. Educação Pré-Escolar e a Cultura	6
2.2. Reportório Cultural: Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças.....	9
2.3. O Papel do Educador de Infância	14
2.4. O Movimento da Escola Moderna: Modelo Pedagógico	17
2.5. Aprendizagem por Projetos	20
2.6. Relação Escola-Família	22
Capítulo 3 Metodologia	26
3.1. Opções Metodológicas	26
3.2. Plano de Investigação	29
3.2.1. Desenho do Plano de Investigação	29
3.2.2. Descrição do Plano de Investigação	30
3.3. Caracterização do Contexto Institucional.....	34
3.3.1. Caracterização da Instituição.....	34
3.3.2. Caracterização do Grupo	36
3.3.3. Caracterização do Ambiente Educativo	38
3.3.3.1. Dimensão Organizacional	38
3.3.3.2. Dimensão Temporal	40
3.3.3.3. Dimensão Relacional.....	44
3.4. Instrumentos de Recolha e Análise de Dados	46
3.4.1. Observação Direta Participante	46
3.4.2. Entrevista à Educadora Cooperante.....	46
3.4.3. Consulta Documental	48

3.4.4. Notas de Campo	48
3.4.5. Registo Fotográfico e Vídeos	48
3.4.6. Narrativas Reflexivas sobre a Própria Prática	49
3.5. Ética na Investigação	50
3.6. Plano de Ação	51
3.6.1. Desenho do Plano de Ação	51
3.6.2. Desenvolvimento do Plano de Ação	52
3.6.2. Calendarização	60
Capítulo 4 Apresentação e Discussão de Resultados	63
Capítulo 5 Considerações Finais	68
5.1. Implicações para a Prática Futura	70
Referências Bibliográficas	74

Índice de Apêndices

Apêndice A: Guião de Questões Caracterizados por Blocos	81
Apêndice B: Transcrição da Entrevista realizada à Educadora Cooperante	83
Apêndice C: Esquema do Projeto do Cristo Rei	87
Apêndice D: Planificação – Visita Virtual ao Cristo Rei	88
Apêndice E: Planificação – Qual é a nossa Altura?	90
Apêndice F: Planificação – Pastéis de Nata	93
Apêndice G: Planificação – Dicionário dos Monumentos	96
Apêndice H: Dicionário dos Monumentos	99

Índice de Figuras

Figura 1 - Desenho do Plano de Investigação	29
Figura 2 - Sintaxe do MEM.....	34
Figura 3 - Recursos Humanos da Instituição.....	35
Figura 4 - Género do Grupo	36
Figura 5 - Planta da Sala.....	38
Figura 6 - Agenda Semanal	43
Figura 7 - Desenho do Plano de Ação	51
Figura 8 - Visualização da Visita Virtual ao Cristo Rei.....	53
Figura 9 - Medição com a Unidade de Medida	54
Figura 10 - Medição com a Fita Métrica	55
Figura 11 - Colagem da Unidade de Medida	55
Figura 12 - Afixação do Registo na Parede.....	55
Figura 13 - Confeção dos Pastéis de Nata	56
Figura 14 - Realização do Dicionário dos Monumentos	58
Figura 15 - Pesquisa no Computador	58
Figura 16 - Partilha de uma Criança (Visita ao Aqueduto das Águas Livres)	59
Figura 17 - Cartaz Partilhas Culturais	60

Índice de Quadros

Quadro 1 - Cronograma	61
Quadro 2 - Rotina Diária.....	41

CAPÍTULO 1

Introdução

Capítulo 1 | Introdução

O Relatório Final (RF) surgiu no âmbito das unidades curriculares da Prática do Ensino Supervisionada (PES) e do Seminário de Investigação Educacional de Apoio ao Relatório Final, integradas no Plano de Estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este trabalho assume uma dimensão investigativa sobre a própria prática, seguindo uma abordagem qualitativa.

No ano letivo transato, 2018/2019, frequentei enquanto aluna a Escola Superior de Educação Almeida Garrett, onde realizei um dos dois anos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e conseqüentemente, realizei o estágio na valência do 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste estágio implementei um projeto de escrita, o qual ficou concluído no respetivo ano.

No presente ano letivo, o estágio foi realizado em valência do Jardim de Infância (JI) com um grupo heterogéneo com vinte e uma crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, numa instituição de carácter privado e cooperativo com fins lucrativos, situada no concelho de Lisboa.

Devido à situação pandémica por Covid-19 que o país e o mundo atravessaram, o estágio decorreu no início de março até ao dia 13 de março de 2020 presencialmente na instituição, a partir desse período e até ao final do mês de maio de 2020 decorreu à distância (em contactos diretos com a Educadora Cooperante (EC) e com o grupo de crianças através da aplicação Zoom) e retomou ao formato presencial entre 03 de junho a 03 de julho de 2020.

Assim, de forma a ser possível identificar a problemática foi necessário num primeiro momento conhecer o contexto educativo. Nessa perspetiva, observámos as necessidades e interesses do grupo e identificámos que algumas crianças traziam para sala diversas novidades vindas de casa, de visitas ou passeios que faziam com a suas famílias, nesse sentido, emergiu interesse por analisar e refletir sobre as estratégias que contribuem para ampliar o reportório cultural das crianças em contexto de educação de infância.

Bernstein (1996) refere que “para que a criança possa assimilar a cultura da escola, é necessário que a escola consiga assimilar a cultura da criança.” (p. 2). Assim, a escola deve adotar uma atitude construtiva, promovendo o desenvolvimento da criança num

processo recíproco entre o que a criança conhece a partir das suas vivências nos contextos de vida (família, comunidade próxima, entre outros) e o que a criança conhece no contexto socioeducativo (creche/jardim de infância e comunidade educativa).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) evidenciam a importância da ampliação do reportório cultural das crianças no seu desenvolvimento. Tal como refere Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 9) “cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem.”

Como as crianças têm diversas motivações e interesses, cabe neste sentido à escola e ao educador encontrar estratégias motivadoras da ampliação do reportório cultural das mesmas.

Definiu-se a seguinte questão orientadora:

Que estratégias contribuem para ampliar o reportório cultural das crianças?

De forma a dar resposta à questão de investigação, foi realizado um plano de investigação com o objetivo geral e os objetivos específicos, nomeadamente: (i) identificar e analisar as estratégias que contribuem para ampliar o reportório cultural das crianças; (ii) desenvolver a participação ativa da comunidade no processo da ampliação do reportório cultural; (iii) analisar os interesses e motivações das crianças.

Assim, o RF divide-se nos seguintes cinco capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se, a fundamentação teórica, em que se mobilizam teorias em torno dos conceitos chave. Numa primeira fase procurou-se relacionar a Educação Pré-Escolar (EPE) e a Cultura, numa fase seguinte analisou-se o desenvolvimento das crianças relativamente ao reportório cultural, o papel do educador de infância nesta ampliação de reportório cultural das crianças, a relevância da aprendizagem por projetos e consequentemente, no que consiste e a relação escola-família.

No segundo capítulo apresenta-se a metodologia da investigação, designadamente a problemática, as questões e objetivos, as caracterizações do contexto educativo, os participantes e as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, o plano de ação e a sua respetiva justificação. De seguida, no terceiro capítulo destaca-se a caracterização

sobre o contexto socioeducativo, onde aborda a caracterização do contexto em que se desenvolveu a PES, do grupo e do ambiente educativo e sobre o caminho que ia ser realizado ao longo desta investigação, assim como as estratégias que iam ser aplicadas indo ao encontro da resposta à questão de investigativa.

Posteriormente, no quarto capítulo apresentam-se, analisam-se e discutem-se os dados obtidos ao longo da PES.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, assim como uma reflexão sobre o percurso formativo realizado ao longo da PES e sobre os objetivos inicialmente delineados.

CAPÍTULO 2

Enquadramento Teórico

Capítulo 2 | Enquadramento Teórico

No Capítulo 2 apresenta-se algumas perspetivas teóricas que servem de base para fundamentar a problemática, nomeadamente: Educação Pré-Escolar e a Cultura (2.1.), Reportório Cultural: Desenvolvimento e Aprendizagens das Crianças (2.2.), O Papel do Educador de Infância (2.3.), O Movimento da Escola Moderna: Modelo Pedagógico (2.4), Aprendizagem por Projetos (2.5.) e Relação Escola-Família (2.6.).

2.1. Educação Pré-Escolar e a Cultura

“Cada palavra é um microcosmo da consciência humana.”

(Vygotsky, 2007, p. 150)

Esta frase que encerra o livro *Pensamento e Linguagem* resume de forma sucinta a ideia de Vygotsky (2007) que reflete que é pelo desenvolvimento do pensamento e da linguagem que se encontra a compreensão e a consciência humana. O ser humano é visto como um sujeito sócio-histórico-cultural, isto é a sua formação é efetivamente desenvolvida por meio das práticas culturais e pela interação social. Espelhando a visão de Rego (2000, p. 109):

Segundo a teoria histórico-cultural, o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural de seu grupo.

Nesta perspetiva, olhar para a criança como ser sócio-histórico-cultural representa um processo em que não se limita estar só exclusivamente ligado à criança que aprende, mas também ao contexto cultural deste processo. Existindo assim uma relação entre o indivíduo e a sociedade.

Do ponto de vista de Vygotsky a cultura é vista como “um sistema ao qual o sujeito se submete, mas como “palco de negociações”, em que seus membros estão constantemente

recriando e reinterpretando informações, conceitos e significados; ele vê o sujeito ativo dentro da vida social” (Cenci & Costas, 2009, p. 43).

A EPE destina-se às crianças a partir dos 3 anos de idade até à entrada na escolaridade obrigatória. É nestes primeiros anos de vida que são desenvolvidos os pilares para o processo de desenvolvimento de aprendizagens, a nível intelectual, emocional, cognitivo, cultural e social do indivíduo. As famílias e a escola são os principais intervenientes para o sucesso deste processo.

Segundo a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, artigo 2º (1997, p. 670):

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

As OCEPE é um documento orientador onde definem um conjunto de condições para o sucesso do desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças. Segundo as OCEPE (2016) o contacto com a cultura desenvolve uma aprendizagem que engloba vários aspetos, como por exemplo, atribuição de sentidos em relação ao mundo que lhes rodeia e na construção da sua própria identidade.

Assim o jardim-de-infância, deve ser um espaço onde proporciona às crianças experiências motivadoras, estimulando a criatividade, o interesse e a participação das mesmas.

Diversos autores (Vygotsky, 1991; 2007; 2012; Folque, 2014; Niza, 2012) apontam para a importância da cultura na educação pré-escolar, existindo por isso um vínculo direto entre a cultura e a educação que destaca a importância das experiências culturais para o desenvolvimento humano. Conforme afirma Vygotsky (1995) “A cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento, o que também pode ser compreendido como uma forma especial de desenvolvimento a partir da experiência cultural.” (p. 34)

Vygotsky (2007) aponta para os conhecimentos das crianças e os seus respetivos impulsos naturais, considerados instrumentos necessários para a construção da sua própria identidade e conhecimento do mundo que lhes rodeia.

A escola funciona como “Um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, constituindo um espaço de diálogo e reflexão sobre as experiências vividas e preocupações sentidas.” (Afonso, 2004, p. 456)

Folque (2014) refere que o conceito de cultura se destina aos “modos próprios de agir, pensar e comunicar utilizados pelo ser humano nos grupos sociais em que participa e incluindo os instrumentos e obras por estes desenvolvidos.” (p. 954). Ou seja, define cultura como “o produto da atividade humana desenvolvida ao longo da história.” (Folque, 2014, p. 954). A escola deve promover o diálogo com o património cultural, constituindo assim um caminho de progresso no desenvolvimento das crianças.

Nessa perspetiva, a educação representa uma fase essencial no desenvolvimento da criança, onde se delimitam as linhas fundamentais que orientam o percurso cultural, afetivo, cognitivo e social do indivíduo.

O conceito de cultura encontra-se inserido nas OCEPE, onde é possível verificar que “(...) o contacto com diferentes formas de cultura” não deve estar somente presente num domínio, mas sim deverá estar presente “(...) em todo o desenvolvimento do currículo, passando, também, pela organização do ambiente educativo, nomeadamente, no que diz respeito ao que é exposto na sala (...)” (Silva et al., 2016, p. 48)

Na sociedade atual existe cada vez mais uma pluralidade de culturas e visões do mundo. A diversidade é vista como uma heterogeneidade, onde existe “troca na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas (...) entre os indivíduos portadores de diferentes culturas.” (Vieira, 1999, p. 20)

Niza (2012) considera a educação um fenómeno cultural, que permite criar relações de qualidade, uma relação social e pessoal. Isto porque tal como a cultura também a escola está em constante mudança, estando intimamente ligados, tornando-se os dois elementos essenciais no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, Candau (2003, p. 160) afirma que:

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim

como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados.

A qualidade das vivências pré-escolares condiciona de forma marcante o desenvolvimento das crianças, tal como Marchão (2012) defende que a “Educação Pré-escolar proporcione às crianças experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais através de múltiplas linguagens e estimulando a sua curiosidade e pensamento crítico.” (p. 32)

A EPE deve respeitar a diversidade cultural existente no grupo de crianças e das famílias, e utilizá-la para valorizar a prática do educador e das aprendizagens do grupo, de forma a aceitar a cultura como algo rico. A partilha de experiências, a aceitação das diferenças, estimula o desenvolvimento pessoal e social do grupo de crianças, no sentido em que Vasconcelos (2007, p. 4) afirma que:

o jardim-de-infância, enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática. (...). O jardim-de-infância respeita e integra, de modo co-criador, os valores que a criança traz da família. (...) formando as crianças a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético, prepara-as para uma efetiva prática de cidadania

2.2. Reportório Cultural: Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças

A escola é um espaço de todos e para todos, onde se promovem aprendizagens significativas no processo de desenvolvimento da criança, onde educar e ensinar encontram-se implicitamente relacionados.

Para Vygotsky (2012) a cultura, é um produto de imaginação e criatividade, já que para chegar à descoberta e à ampliação do reportório cultural, a criança teve uma estrutura mental unida na imaginação e na criatividade. Assim, a criatividade é um aspeto que tem origem social, conduzida por uma troca simbólica entre indivíduos, palavras ou diálogo. Sendo este um “princípio criativo inerente ao desenvolvimento humano.” (Vygotsky, 2012, p. 13). Assim, as interações que se constroem entre a imaginação e a criatividade fomentam-se na realidade e nas experiências que cada criança realiza no seu dia-a-dia.

Para Vygotsky (2012) a imaginação é uma condição sensível, porém representa um grande potencial no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

A imaginação manifesta-se assim em diversos momentos da vida cultural, permitindo a ampliação do reportório da criança através de tudo o que lhe rodeia e das suas vivências.

A criança tem a sua voz e possui capacidades de exploração, descoberta, comunicação, criação e produção de significados, essa ideia é sublinhada por Silva (2009) onde refere que a criança possui “características específicas e uma identidade que devem ser entendidas e respeitadas.” (p. 23)

Segundo a perspectiva de Bronfenbrenner (1998), o desenvolvimento humano é afetado por múltiplas variáveis, aspetos e níveis que podem afetar o indivíduo diretamente ou indiretamente nas suas interações diárias, como por exemplo os valores sociais e culturais, as crenças e as atitudes. Considerou o desenvolvimento humano em quatro sistemas relacionados entre si - o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema.

- **Microsistema** – sistema do qual a criança se encontra em atividade, definido por Bronfenbrenner (2011) como “um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento nos contextos nos quais estabelece relações face a face com suas características físicas e materiais.” (p. 174);
- **Mesossistema** – Diz respeito às inter-relações entre vários ambientes nos quais o indivíduo participa, a nível educacional esse sistema inclui relações que a criança sustenta em casa ou na escola, isto é, "o mesossistema é um sistema formado por vários microsistemas" (Bronfenbrenner, 2011, p. 17);
- **Exossistema** – Inclui as ligações e os processos entre dois ou mais contextos, nos quais pelo menos um desses contextos não contém a criança em desenvolvimento, embora ocorram eventos que influenciam o contexto em que a criança pertence, nomeadamente (i. e., a relação casa e local de trabalho dos pais), onde a criança seja “afetada” por “eventos que influenciam os processos no contexto imediato a que essa pessoa pertence” (Bronfenbrenner, 2011, p. 176);
- **Macrossistema** – Envolve todos os outros ambientes, incluindo a cultura e a subcultura. Bronfenbrenner (2011) determina como sendo “um modelo social para determinada cultura, subcultura ou outro contexto mais amplo.” (p. 177).

Mais tarde, com a teoria bioecológica, Bronfenbrenner destaca as características biopsicológicas de pessoas, entendida como “formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano.” (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p. 994). Nesta teoria são apresentados quatro aspetos de desenvolvimento: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo (PPCT).

- Pessoa – Abrange a relação entre o indivíduo e o ambiente e refere-se às constantes mudanças na vida do indivíduo em desenvolvimento;

- Processo – Inclui o reportório individual do indivíduo, ou seja, relaciona-se com as diversas ligações entre diferentes níveis composto pelas atividades em que a pessoa está inserida;

- Contexto – Delimita as quatro estruturas que se interligam entre si;

- Tempo - Também pode ser definido por cronossistema, é entendido como as mudanças que ocorrem no decorrer das atividades.

Bronfenbrenner defende que todos os níveis de organização se encaixam entre si, contudo são independentes no desenvolvimento do ser humano. De acordo com o autor Bronfenbrenner (1996, p. 5) o desenvolvimento humano define-se como:

Uma mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente, (...) é o processo através do qual a pessoa desenvolve uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou restituíram aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo.

Ampliar o reportório cultural em contexto da educação pré-escolar não se limita a promover atividades que favorecem esta prática, mas sim encontrar caminhos que motivem as crianças e as suas famílias fazer este percurso.

A motivação é algo que se encontra implicitamente no indivíduo e que pode ser importante para o desenvolvimento das capacidades e aprendizagens das crianças, isto porque devido ao envolvimento demonstrado “pela concentração e persistência,

caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura a estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia.” (Laevers & Portugal, 2010, p. 25) as crianças demonstram uma maior implicação.

Segundo Formosinho (1998, cit. por Afonso, 2003, p. 53) “é necessário tornar a criança o centro do processo educativo, isto é, partir do seu estágio atual de desenvolvimento e apoiar o seu percurso para o estágio seguinte”, tendo em conta que o desenvolvimento humano é visto como um processo holístico, sendo que os aspetos físicos e biológicos não se separam dos aspetos psicológicos, ou seja, é um todo.

O desenvolvimento infantil apoia-se num processo de alterações contínuas, com as quais as crianças vão criando novas conceções do mundo, da sua ação, do seu pensamento, das interações e das suas próprias emoções.

Conforme refere Vygotsky (1991, cit. por Sousa, 1994) a “criança é alguém candidato à humanização, na medida em que as pessoas que a rodeiam não são meros objetos passivos ou meros espetadores do seu desenvolvimento, antes pelo contrário, são facilitadores desse mesmo desenvolvimento.” (p. 287)

O desenvolvimento das crianças é processo sujeito a diversas características, nas diferentes dimensões, isto porque segundo Alarcão et al. (2008, p. 33)

Na infância lançam-se as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspectos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc. sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos os instantes, num todo que é “a pessoa” e que junta diferentes dimensões desenvolvimentais.

Assim, verifica-se que a infância representa um período crucial para o desenvolvimento do ser humano, como tal o ambiente educativo deve estimular as dimensões de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, proporcionando o autoconhecimento e encorajamento do educador, a autoavaliação, o clima democrático, a motivação e a autonomia.

Para Bruner (1998, cit. por Alves, 2010, p. 37):

O desenvolvimento intelectual da criança não é uma sequência regular e infalível de acontecimentos; reage também às influências do ambiente, sobretudo o ambiente

escolar. Assim, a aprendizagem de ideias científicas, mesmo a um nível elementar, não precisa de seguir exatamente o curso natural do desenvolvimento cognitivo da criança. Pode também conduzir o desenvolvimento intelectual, favorecendo-lhe oportunidades úteis, que a desafiem a avançar.

De acordo com Alarcão et al. (2008) o período dos 3 aos 6 anos de idade, é um período de múltiplas aprendizagens e desenvolvimentos. A nível do desenvolvimento físico, a criança evolui de forma gradual, tornando-se mais flexível e rigorosa nas diversas atividades que desenvolve. O desenvolvimento físico está evidentemente relacionado com o desenvolvimento intelectual. As crianças tornam-se mais persistentes, desembaraçadas, sendo capaz de executar movimentos coordenados, tais como preensões, imitações e manipulações.

Na perspetiva de Alarcão et al. (2008) o desenvolvimento cognitivo inicia-se no nascimento e vai progredindo ao longo do período da educação pré-escolar. É neste período que a criança tem um pensamento imaginativo, expressando-se através do faz-de-conta. O pensamento evolui e conseqüentemente, a linguagem também vai sofrendo uma transformação essencial a nível cognitivo da criança, “o que difere de cultura para cultura é o conteúdo da experiência enquanto impregnado de valores, capacidades, símbolos, artefactos... que afectam o pensamento da criança (...).” (Alarcão et al., 2008, p. 40)

A nível do desenvolvimento psicossocial a criança consegue cada vez mais compreender-se a si mesma e o seu papel num determinado contexto. Apreende o que é certo e errado e assimila significados culturais da sociedade. Nesta faixa etária a construção da identidade pessoal e cultural é presenciada por diversas emoções e vivências.

Existem diferentes estádios de desenvolvimento durante a educação pré-escolar, o ritmo de desenvolvimento e aprendizagem depende do ritmo que cada criança está sujeita. Sendo que o educador deve avançar de forma progressiva, não interpelando o processo normal e individual de desenvolvimento da criança.

Neste processo, a criança vai desenvolvendo diversas aprendizagens. Segundo Mazur (1997 cit. por Gomes et al., 2011) “a aprendizagem é geralmente definida como uma mudança num individuo causada pela experiência.” (p. 108)

Assim, será importante que a criança conheça contextos que promovem aprendizagens cooperadas, em que o educador alaga as oportunidades e encontra estratégias que contribuem para o seu desenvolvimento e aprendizagem

A aprendizagem é um processo de construção pessoal da criança e segundo a abordagem de Vygotsky a aprendizagem valoriza a motivação daquele que aprende.

A construção do conhecimento é um processo individual, uma vez que a criança tem a sua estrutura cognitiva que se altera com diversos processos, nomeadamente, a assimilação, a acomodação e equilíbrio.

Bruner (1998, cit. por Alves, 2010) identifica que a aprendizagem por descoberta, revela-se num processo importante de aprendizagem, visto que os alunos incitam a descoberta do querer saber mais devido ao contacto direto com a realidade.

Diversos modelos pedagógicos valorizam a aprendizagem ativa, as interações entre adultos-crianças e crianças com os seus pares, a aprendizagem por projetos, onde a criança planeia, pensa, realiza, cria e constrói significados, onde claramente se entende que “constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento.” (Silva et al., 2016, p. 8)

Nesta perspetiva, entende-se que não pode existir aprendizagem sem motivação, existe uma correlação no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, porque “O desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social.” (Silva et al., 2016, p. 8)

2.3. O Papel do Educador de Infância

O ser humano desenvolve-se em interação com o meio em que está inserido, ou seja, “os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia.” (Silva et al., 2016, p. 85). Quando entra no JI, a criança já traz conhecimentos consigo, compete ao educador valorizar esses conhecimentos e dar espaço para a aquisição de novos saberes, tendo sempre em conta a curiosidade natural da criança e o seu desenvolvimento harmonioso.

De acordo com Alarcão et al. (2008, p. 64), o papel do educador de infância tem como principal objetivo proporcionar condições adequadas para que as crianças se possam desenvolver da forma mais completa possível, isto porque:

Se a base para a progressão e alargamento dos saberes das crianças se encontra nas próprias crianças, nas suas actuais competências e desenvolvimento, a intencionalidade educativa só pode decorrer do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação, procurando-se adequar a prática do educador/professor às actuais capacidades e necessidades das crianças.

A sociedade encontra-se em constante transformação, numa mudança acelerada, assim o educador também deve reformular a sua acção traduzindo-se na realidade dos dias de hoje e no futuro, pois como refere Santomé (2006) “Os processos de globalização transportam consigo novas formas de pensar, de falar, de actuar, de decidir e de se relacionar. Estas mudanças sentem-se de forma muito directa nos sistemas educativo.” (p. 9)

Na sociedade atual, sociedade contemporânea, o educador deve estar em constante reformulação da sua prática consoante a cultura, ou seja, às mudanças da sociedade e ter a capacidade de “o adulto educador ou professor se colocar na perspetiva da criança (e em consonância, ir mais devagar, dizer por outras palavras, propor outra abordagem, diversificar as atividades, etc.) (...).” (Alarcão et al., 2008, p. 64)

É fundamental proporcionar às crianças o seu próprio bem-estar, capaz de promover um desenvolvimento num clima calmo, seguro e afetivo. Dessa maneira, o ambiente deve estar adequado às individualidades de cada criança, respeitando os seus interesses, o seu ritmo e as suas necessidades. Como afirma Simões (2015) deve fazer parte das intenções educativas “assegurar a satisfação das necessidades de bem-estar e de desenvolvimento global da criança.” (p. 8)

O papel do educador e da educação pré-escolar é nos dias de hoje cada vez mais importante sendo um desafio acompanhar as mudanças sem receio. O educador é considerado um investigador em constante formação, tendo como características a autonomia, o espírito crítico e responsabilidade. Para Nóvoa (1992, p. 25)

A formação não se constrói por acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de

reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto de saber à experiência.

Ser educador no século XXI não se fica apenas por “ocupar” as crianças, mas sim formar futuros cidadãos independentes. Desta forma, o educador deve integrar a criança na sociedade, transformando-a num elemento ativo da sua própria educação, ou seja, “proporcionar experiências de aprendizagem desafiantes (integradoras, transversais e globalizantes ao nível das diversas áreas de desenvolvimento) e adequadas ao grupo e a cada criança individualmente.” (Simões, 2015, p. 8)

Pretende-se que o educador seja promotor de múltiplas aprendizagens e desenvolvimentos e que envolva de forma constante a criança no processo educativo, onde tenha voz, autonomia e pensamento próprio, ou seja, uma aprendizagem significativa. Segundo Roger (2001, p. 1) a aprendizagem significativa:

É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante que não se limita a um aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente de todas as parcelas da sua existência.

De acordo com Simões (2015) o trabalho deste profissional de educação é orientado em diferentes fases que acabam por estar relacionados entre si, nomeadamente:

- Observar – Tirar notas das suas ideias a partir das observações que realiza do grupo, os seus interesses, necessidades e motivações. Além disso, conhecer os vários aspetos, como os seus comportamentos, as suas culturas e com quem brincam, se em pequeno ou em grande grupo;
- Organizar o ambiente educativo – Proporcionar e criar um ambiente de qualidade "rico em estimulações que permita a aquisição de uma variedade de experiências..." (Neto, 1989, p. 28). O espaço deve refletir a intencionalidade educativa do educador e alcançar os interesses e as dinâmicas do grupo. Os materiais presentes na sala devem ser diversificados e acessíveis, promovendo a autonomia das crianças;

- Motivar o desenvolvimento e as aprendizagens – O educador deve organizar situações em que as crianças sejam agentes ativos em situações investigativas, de modo a promover aprendizagens significativas;

- Participar – Segundo Hohmann e Weikart (2011) "participar nas brincadeiras das crianças é uma das formas dos adultos lhes demonstrarem que valorizam e apoiam os seus interesses e intenções." (p. 26)

2.4. O Movimento da Escola Moderna: Modelo Pedagógico

Dentro dos modelos pedagógicos, situamos o Movimento da Escola Moderna (MEM) face à importância e ao papel que o educador de infância exerce nos contextos educativos, tendo sido o modelo observado durante a investigação.

Para Evans (1982) um modelo pedagógico trata-se de uma “representação ideal de componentes filosóficas, administrativas e pedagógicas. Consiste numa descrição coerente e consistente das premissas teóricas, políticas administrativas, procedimentos institucionais, considerados relevantes para alcançar objetivos educacionais selecionados.” (p. 107)

O MEM, foi fundado em 1966, baseado nas teorias de Freinet, de Bruner e nas teorias sócio construtivistas de Vygotsky. Freinet chamou ao movimento que constituía com vários professores, Escola Moderna, transportando assim as suas práticas inovadoras para outros caminhos capazes de acompanhar as mudanças e as evoluções daquele tempo. Foi criado um movimento, um grupo autónomo, de professores, que assumia uma convicção a escola e o trabalho cooperado “transforma e pode educar.” (Niza, 2018, p. 360)

Simultaneamente, à evolução constante, existiram vários esforços realizados em prol do diálogo e das partilhas, de forma a encontrar “meios facilitadores para a satisfação do direito ao acesso e ao sucesso educativo, pela participação plena, de cada criança na escola regular.” (Niza, 2018, p. 361)

Nessa perspetiva, existiu um aperfeiçoamento do modelo, de forma a “reforçar os processos de diferenciação pedagógica, as estruturas de cooperação e as suas regras de socialização democrática.” (Niza, 2018, p. 361)

Folque (1999) define o MEM como um modelo que “desafia a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspetiva social, em que o desenvolvimento se constrói através de praticas sociais, dentro de parâmetros históricos e culturais.” (p. 5)

Este é um espaço onde todos os agentes são relevantes no processo educativo, havendo assim uma constante negociação. Segundo Niza (2013) resultam três grandes finalidades deste modelo:

- A iniciação às práticas democráticas;
- A reinstituição dos valores e das significações sociais;
- A reconstrução cooperada da cultura.

No MEM o trabalho escolar numa perspetiva sociocultural é organizado de forma “(...) compartilhado ou sociocentrado, onde todos cuidam das aprendizagens de todos para que o direito ao sucesso seja assegurado como imperativo ético.” (Niza, 2018, p. 362). É nesta medida, que se valoriza no MEM a diversidade humana nas salas com grupos heterógenos como “(...) vantagem cultural e educativa indeclináveis.” (Niza, 2018, p. 362)

A partir de cinco tipos de atividades articuladas entre si formam-se os tempos de trabalho de aprendizagem – (a) Conselho de Cooperação Educativa, (b) Trabalho de Pesquisa com Projetos de Aprendizagem, (c) Partilha dos Projetos de Pesquisa em Circuitos de Comunicação, (d) Trabalho Curricular Coletivo em Participação Dialógica e (e) Trabalho Autónomo e/ou Acompanhamento Individualizado a Alunos:

- (a) Conselho de Cooperação Educativa – “A organização e gestão cooperadas do trabalho para aprender o currículo oficial e do enriquecimento cultural desse currículo realiza-se em tempos de reunião em Conselho de Cooperação Educativa.” (Niza, 2018, p. 362). É nestas reuniões que se realiza o planeamento e a avaliação do dia-a-dia, apoiada por vários instrumentos pilotos. Nesta comunicação e partilha de ideia é ainda realizada uma análise, uma reflexão e uma construção dos vários acontecimentos vivenciados e consequentemente um desenvolvimento sociodemocrático das crianças;

- (b) Trabalho de Pesquisa com Projetos de Aprendizagem – “(...) decorre das atividades de pesquisa guiada por projetos, realizada por parceiros autoeleitos e que dispõem de um tempo regular no horário, com o apoio itinerante do professor e tendo à

disposição o conjunto de meios documentais ou de instrumentos de consulta digital.” (Niza, 2018, p. 362);

- (c) Partilha dos Projetos de Pesquisa em Circuitos de Comunicação – A produção das obras realizadas pelas crianças, são comunicadas, partilhadas e debatidas pelas próprias crianças e pelos colegas, tornando-se assim “(...) uma atividade social determinante da validação do trabalho intelectual, como é próprio da cultura científica.” (Niza, 2018, p. 362);

- (d) Trabalho Curricular Coletivo em Participação Dialógica – “O trabalho curricular coletivo e em participação dialógica, como a designação antecipa, destina-se a uma apropriação ativa com intervenções em diálogo sobre textos criativos ou de exposição de conhecimentos, ou mesmo sobre a arquitetura concetual desses conhecimentos.” (Niza, 2018, p. 362)

- (e) Trabalho Autónomo e/ou Acompanhamento Individualizado a Alunos – É neste tempo que o “(...) professor trabalha individualmente apenas com os alunos com os quais tinha, previamente, combinado apoiar, para completar ou desbloquear, em interlocução acolhedora, aprendizagens que se tornaram difíceis de serem apropriadas até aí.” (Niza, 2018, p. 363)

Os grupos de crianças por sala são constituídos de forma heterogénea geracional e cultural trabalhando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) centrada na teoria construtivista de Vygotsky, que afirma que “o contacto das crianças com adultos ou pares mais avançados, é promotor de aprendizagem.” (Folque, 1999, p. 8)

A sala encontra-se organizada por áreas dando resposta aos interesses e às motivações das crianças, constituído por áreas de atividades (áreas de trabalho e áreas de brincadeira) e uma área polivalente. A exploração livre permite à criança “compreender o mundo que a rodeia.” (Folque, 1999, p. 6)

Os profissionais de educação que assumem o modelo pedagógico MEM centram a sua intencionalidade educativa como “mediadores da cultura num processo de socialização democrática e compartilham, com os seus alunos e os outros professores, a função de agentes de desenvolvimento humano, através das aprendizagens escolares.” (Niza, 2018, p, 358). Ou seja, os educadores e professores promovem aprendizagens culturais na escola a partir das vivências que as crianças têm, havendo assim uma grande cooperação entre

as crianças e os adultos de forma a desenvolver múltiplas aprendizagens e a construção partilhada do saber.

Assim, o educador assume um papel de saber escutar, não só as crianças, mas também toda a restante comunidade de aprendizagem, como é o caso das famílias, elementos da instituição e a comunidade envolvente.

Na perspetiva de Niza (2018), este processo de aprendizagem “(...) permite não só a apropriação dos conteúdos curriculares, mas, sobretudo, de uma educação que suscita o esforçado prazer de aprender e de pensar.” (p. 358). Os educadores assumem um princípio ético-político, que sustentam a sua ação pedagógica, na medida em que “(...) os meios pedagógicos têm de veicular em si os fins democráticos da educação (...)” (Niza, 2018, p. 358)

Desta forma, a ética do educador deve ter foco nos conceitos de democracia, cidadania e cooperação, indo ao encontro dos princípios do MEM. Assim, o educador “assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa.” (Decreto-Lei nº240/2001, art.4º)

O educador de infância deve estar em constante atualização dos seus conhecimentos, em renovação constante de estratégias e estar disposto a reorganizar os seus saberes e valores, ou seja, investir na sua própria formação.

Relativamente à intencionalidade com que se desenvolve a intenção educativa, esta deve promover o desenvolvimento das aprendizagens e das competências do grupo de crianças.

2.5. Aprendizagem por Projetos

O conceito de aprendizagem assume uma importância relevante na educação pré-escolar, sendo que é essencial oferecer uma aprendizagem de qualidade.

A palavra projeto associa-se à ideia de mudar algo podendo, contudo, adotar diferentes interpretações e significados. Na perspetiva Katz e Chard (2009) um projeto é “Um estudo aprofundado de um determinado tema.” (p. 3)

A aprendizagem por projetos antecipa, desenvolve e estimula os processos de aprendizagem e da construção do conhecimento da criança.

Monteiro (2007) diz-nos que os projetos estão centrados nos alunos, “são eles que escolhem os temas, os problemas dos projetos que vão desenvolver, investigar e apresentar o produto final.” (p. 87). Nessa perspetiva, a criança adota um papel ativo no seu processo de aprendizagem, promovendo o seu desenvolvimento, construindo as suas aprendizagens significativas.

A duração dos projetos varia conforme o tipo de projeto, o tempo disponível, das especificidades que as crianças querem descobrir, entre outros, sendo que “não existe uma regra fixa e definitiva.” (Rangel & Gonçalves, 2010, p. 28)

Esta metodologia de trabalho pode ser desenvolvida em pequenos ou grandes grupos e adaptada a qualquer faixa etária.

Um dos grandes objetivos da aprendizagem por projetos é encontrar um caminho, através da descoberta, para dar respostas às questões levantadas pelas crianças. Uma vez que permite às crianças fazer escolhas em diversos níveis, sendo que essas escolhas têm diferentes encadeamentos educacionais, em áreas culturais, cognitivas, sociais, morais e emocionais.

A aprendizagem por projetos potencia diversas competências nas crianças, a cooperação, a autonomia, a colaboração, o pensamento crítico, a criatividade, a responsabilidade, a interação, entre outros. Neste processo “é importante que todas as crianças sejam escutadas, que todas se sintam bem consigo mesmas e se sintam aceites.” (Vasconcelos, 1997, p. 167)

A habilidade de cooperação favorece na criança o vínculo entre pares, a formação da sua identidade e a sua valorização e do outro. Katz (2006) refere que “quanto mais novas são as crianças, mais aprendem em interação e quando têm um papel ativo, em vez de passivo, receptivo e reativo.” (p.18). Deve assim, haver uma transversalidade entre as várias áreas de conhecimento de modo a proporcionar as vivências destas competências.

Conforme referem Barbosa, Morais e Pacheco (2019 cit. por Niza, 1990, p. 16) “Estar na escola é estar a descobrir coisas, permanentemente e são coisas que podem dar um prazer imenso.”. Assim a aprendizagem por projetos no MEM tem por base os módulos de diferenciação pedagógica. Os projetos são desenvolvidos com o grupo e é visto como a conceção de uma obra, dessa maneira é fundamental atribuir um sentido a cada projeto, perspetivar uma ação e mobilizar diversos recursos. Existem três tipos de projetos, conforme referem Barbosa, Morais e Pacheco (2019) “projetos de investigação (desejo

de saber); projetos de produção (desejo de realizar); e projetos de intervenção (desejo de modificar).” (p. 18)

A Metodologia de Trabalho por Projetos (MTP) organiza-se de acordo com as seguintes fases: (i) Definição do Problema, que consiste em enquadrar o problema que vai ser sujeito à investigação e o que precede todo o processo de pesquisa e de desenvolvimento do conhecimento, (ii) Planificação e o Desenvolvimento que tem carácter flexível e aberto, (iii) Execução que se relaciona com a realização das atividades planificadas e a elaboração do projeto e por fim, (iv) Divulgação e Avaliação onde ocorre a conclusão do projeto, de forma a verificar os objetivos traçados inicialmente e com a comunicação do trabalho construído.

2.6. Relação Escola-Família

É no seio familiar que as crianças realizam as primeiras experiências e explorações. Assim, as famílias e as instituições devem assumir os seus papéis de modo a proporcionar um clima relacional de qualidade em que o educar e o cuidar estão intimamente ligados.

“Os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja relação entre estes dois sistemas.” (Silva et al., 2016, p. 28)

De acordo com Marques (2001) a relação escola-família deve assumir um princípio fundamental do bom desenvolvido e integridade da criança na instituição promovendo assim a participação das famílias, tornando-as ativas e cooperantes através da comunicação, do envolvimento, da colaboração e da parceria.

A educadora é “o elo mais importante de ligação para o sucesso de qualquer parceria” (Davies, 2000, p. 44). A partir desta ligação o educador tem a oportunidade de compreender melhor a criança, pois as famílias são quem melhor conhecem as próprias crianças. É possível observar, como as famílias são envolvidas em todos os processos através de estratégias promotoras dessa parceria e cooperação, como por exemplo uma conversa de manhã quando um pai deixa a criança na escola onde explica como a mesma passou a noite.

A comunicação é uma das variáveis mais importantes nesta parceria de qualidade entre família-escola. Para que essa comunicação seja benéfica, todos devem estabelecer um

clima de confiança, falar e saber ouvir, articular pontos de vista, aprender com cada partilha e explorar novas formas de comunicação.

A escola tem um papel indispensável nesta ampliação do envolvimento parental pois esta deve promover e incentivar a participação ativa pois “O sucesso educativo (...) está positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum.” (Sousa & Sarmento, 2010, p. 148)

Marques (2001) considera fundamental transmitir às famílias que a sua participação contribui para o desenvolvimento das crianças. Ao envolver a família nesta parceria proporciona uma continuidade entre valores e culturas, fomentando a comunicação, ou seja, torna-los verdadeiros membros da comunidade educativa. Ao comunicar com as famílias, a escola adota uma partilha, podendo ser através de reuniões formais, encontros informais, entrevistas e/ou atividades educativas.

Independentemente do envolvimento parental que haja, o importante é que os pais e os educadores consigam trabalhar em conjunto, tornando a aprendizagem das crianças mais rica e ultrapassando dificuldades.

De acordo com Marques (2001) “Olhamos para o envolvimento parental como uma variável importante no processo de melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos.” (p. 13). A parceria entre a família e a escola influencia o desenvolvimento harmonioso da criança e em qualquer faixa etária de forma a estas beneficiarem deste ambiente é fundamental que esta participação seja uma realidade, havendo por isso um envolvimento de todos os intervenientes neste processo educativo. Qualquer participação dos pais deve ser valorizada proporcionando um clima de confiança e respeito.

Balaban (1998, p. 32) refere que “a autoconfiança surge de separações bem conduzidas”, assim, é essencial que a família e a escola se sintam dispostos e confiantes a transmitir à criança a calma e a segurança que necessitam.

A participação das famílias revela-se fundamental no MEM, uma vez que o envolvimento das mesmas ajuda a “resolver problemas quotidianos de organização, (...) para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve.” (Niza, 2007, p. 130)

Os valores que são desenvolvidos neste processo são construídos ao longo das vivências dos indivíduos e é de realçar que esse processo tem vários intervenientes. De acordo com Zabalza (2000, p. 34-35):

O ambiente cultural da família é o primeiro grande nutriente das atitudes e valores infantis. Influência essa que prosseguirá e se completará posteriormente através de outros agentes educativos (os amigos, os meios de comunicação, etc.) e, entre eles, desempenhando um papel limitado, mas fundamental, a escola.

Quando o indivíduo se insere num determinado contexto, esse influencia a forma como os valores são interiorizados. Vasconcelos (1997) afirma que “os pais devem ser cada vez mais parceiros nos jardins-de-infância e, mais concretamente ainda, parceiros nos projetos que estão a ser desenvolvidos nos jardins-de-infância.” (p. 65)

CAPÍTULO 3

Metodologia

Capítulo 3 | Metodologia

Neste capítulo é feita a descrição das opções metodológicas, designadamente o paradigma da investigação, as técnicas e os instrumentos e recolha de dados, os princípios éticos que orientam o estudo, o plano de investigação, as caracterizações do contexto socioeducativo, por fim, o plano de ação.

3.1. Opções Metodológicas

Após observarmos o contexto educativo percebemos que seria uma mais-valia refletir sobre as estratégias que possibilitam a ampliação do reportório cultural das crianças na EPE, uma vez que o contexto se rege pelo MEM e todos juntos formam uma verdadeira comunidade de aprendizagem de modo a orientar as crianças para um olhar aprofundado e cuidado do mundo que lhes rodeia. O envolvimento de toda a comunidade de aprendizagem tem efetivamente um contributo significativo na ampliação do reportório cultural das crianças uma vez que existe um encontro direto entre a arte, a cultura e o património cultural.

Numa dinâmica teórica e prática pretendemos possibilitar às crianças ampliar o seu reportório cultural através de estratégias diversificadas, partindo das suas vivências, experiências e partilhas nos vários momentos do JI.

Com base no que foi apresentado, definimos a questão orientadora deste estudo:

Que estratégias contribuem para ampliar o reportório cultural das crianças?

Através da questão apresentada, “o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor.” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 41)

Após a identificação da problemática – a ampliação do reportório cultural na educação pré-escolar – e da questão formulada definimos como objetivo geral: identificar e analisar as estratégias que contribuem para ampliar o reportório cultural das crianças.

Partindo do objetivo geral pretendemos dar resposta aos seguintes objetivos específicos:

- Identificar estratégias para promover a ampliação do reportório cultural

- Desenvolver a participação ativa da comunidade no processo da ampliação do reportório cultural;
- Analisar os interesses e motivações das crianças.

Os participantes presentes nesta investigação são:

- O grupo de doze crianças, na faixa etária dos 4 e 5 anos de idade. Esta opção resulta do interesse em participar no projeto que foi investigado.
- A Educadora Cooperante, educadora de infância do referido grupo;
- Os vinte e um pais das crianças do grupo.

Dessa forma, a metodologia utilizada ao longo do trabalho é a investigação sobre a própria prática através de uma abordagem qualitativa, os dados serão recolhidos através da observação participante, entrevista à EC, consulta documental, notas de campo, registo fotográfico e vídeos e narrativas reflexivas sobre a nossa própria prática.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 269) a investigação-ação enquadra-se nas seguintes conjunturas:

os dados que são recolhidos tendem a ser descritivos, consistindo em relatos mais ou menos vividos que as pessoas fazem dos acontecimentos e actividades. A apresentação dos resultados também envolve a sua descrição. A investigação tende a ser conduzida nos locais onde os programas se estão a desenrolar. Embora em menor escala do que na investigação fundamental, o investigador dedica bastante tempo aqueles que está a avaliar, no seu próprio território. A análise e o plano desenrolam-se indutivamente. Ao contrário de partir de objectivos predefinidos ou extrapolados das descrições oficiais do programa, o investigador descreve-o, à medida que observa o seu funcionamento. Enfatiza-se o processo –como é que as coisas acontecem e não como é que um resultado específico foi alcançado; e existe uma preocupação pelo significado – como é que os vários participantes no programa veem e entendem o que aconteceu.

A investigação qualitativa é uma investigação que tem por base uma compreensão mais abrangente e extensa, no sentido de o investigador observar, interpretar e analisar situações que ocorrem na sua prática. É um processo apropriado para o investigador que “procura a formulação de conceitos, teorias ou modelos com base num conjunto de hipóteses que podem surgir quer no decurso, quer no final da investigação.” (Guerra, 2006, p. 23)

Esta investigação centra-se em cinco características próprias que segundo Bogdan e Biklen (1994) apresentam. Nessa medida, as cinco características são: (i) A recolha de dados tem como fonte direta o ambiente: os investigadores devem introduzir-se no contexto de investigação; (ii) A investigação tem carácter descritivo: os dados recolhidos e a palavra assumem uma particular importância; (iii) Para os investigadores o processo é mais relevante que os resultados; (iv) Os dados recolhidos servem para o investigador solidificar ou não as hipóteses anteriormente contruídas, para o mesmo autor este processo compara-se a um funil em que “(...) as coisas estão abertas no início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50); (v) O significado que cada pessoa atribui às coisas e à vida assumem um valor significativo, assim “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51)

3.2. Plano de Investigação

3.2.1. Desenho do Plano de Investigação

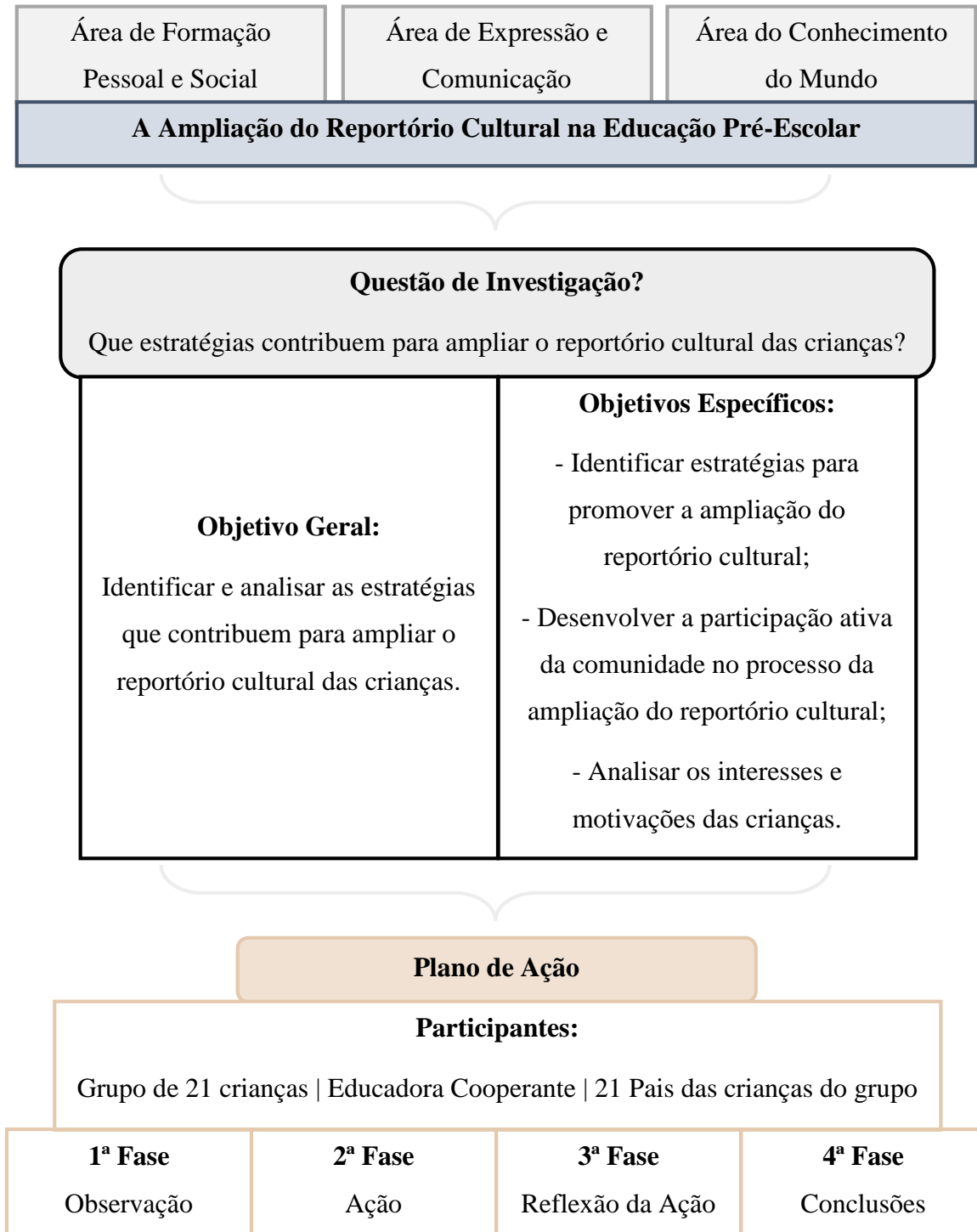


Figura 1 - Desenho do Plano de Investigação

3.2.2. Descrição do Plano de Investigação

O plano de investigação a ser investigado organiza-se tendo em conta as três áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo.

Este estudo tem como objetivo identificar e analisar as estratégias que contribuem para ampliar o reportório cultural das crianças, tendo por base a promoção do conhecimento/aprendizagem das crianças.

No plano de investigação (Cf. figura 1) encontra-se o plano de ação (Cf. figura 2), o qual iniciamos com uma observação participante do grupo de crianças, ouvindo-as e valorizando todas as partilhas que eram realizadas nos vários momentos do dia. Nessa perspetiva, foi fundamental observar e procurar mantermo-nos atentas às necessidades e interesses do grupo, deste modo identificámos que as crianças traziam para a sala diversas novidades, experiencias e vivências do seu dia-a-dia, emergindo assim a problemática de estudo.

As OCEPE, designadamente Silva et al. (2016, p. 33) apontam para o contacto com diversas manifestações de culturas:

os saberes, a curiosidade e o desejo de aprender das crianças são alargados através do contacto com as diversas manifestações de cultura a que essas áreas correspondem, permitindo, simultaneamente, desenvolver projetos que as mobilizam, de modo articulado e globalizante.

Desta forma, promover a ampliação do reportório cultural em contexto da educação pré-escolar não se limita a promover atividades que favorecem esta prática, mas sim encontrar caminhos que motivem as crianças e as suas famílias fazer este percurso.

Com esta investigação pretendemos identificar e analisar possibilidades/estratégias que ampliem o reportório cultural das crianças e compreender o que emerge naturalmente, nomeadamente no espaço reservado na reunião da manhã para: (i) considerar o instrumento “Queremos contar, mostrar ou escrever; (ii) valorizar as partilhas das crianças; (iii) estar atento ao que as crianças trazem de casa levando ao questionamento e à reflexão; (iv) contactar com a comunidade envolvente; (v) validar o conhecimento de

forma a analisar se as situações emergentes e as estratégias implementadas ampliam ou não o reportório cultural das crianças.

Ao longo da PES a ação profissional caracterizou-se pela intencionalidade educativa da estagiária e pelo superior interesse e bem-estar das crianças. A intencionalidade educativa centra-se na promoção de estratégias que possibilitassem a ampliação do reportório cultural das crianças, tendo sido organizada no processo cíclico e reflexivo – observar, planear, executar e avaliar.

Desta forma, os primeiros contactos com o grupo serviram de adaptação e aceitação, onde todos juntos, num processo participativo e atento, nos fomos conhecendo tomando consciência das partilhas e da voz ativa das crianças. A EC foi decisiva em todo o processo de investigação onde através de diálogos e partilhas de comunicação e conhecimentos foi possível criar relações e interações de qualidade com todos os intervenientes.

O desenvolvimento e aprendizagem das crianças implicitamente ligadas, assim e após a primeira fase, foi possível definir a problemática investigativa e os seus objetivos, nomeadamente:

- Identificar estratégias para promover a ampliação do reportório cultural;
- Desenvolver a participação ativa da comunidade no processo da ampliação do reportório cultural;
- Analisar os interesses e motivações das crianças.

A PES foi organizada conforme o interesse do grupo, tendo em conta a situação pandémica causada por Covid-19. Nessa medida, o plano de ação foi desenvolvido num clima de cooperação constante entre a EC, as professoras orientadoras e a minha colega de estágio, sempre com a finalidade de analisar as estratégias que promovem a ampliação do reportório cultural das crianças.

Conforme refere Silva et al. (2016) “as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo.” (p. 28)

Para dar resposta à questão de investigação, procurou-se ao longo da investigação analisar o que emerge naturalmente através das observações, das partilhas, das comunicações e principalmente, da voz da criança.

Além disso, entendemos que o processo de desenvolvimento de cada criança ocorre nos diversos contextos em que vive, nomeadamente no contexto familiar, social e cultural mais alargado, como o jardim de infância e a comunidade, ou seja, a criança começa a “tomar consciência de si como aprendiz e desenvolver a capacidade de organizar e regular formas próprias de aprender individualmente e em grupo (...), promovendo o gosto por aprender, a autoconfiança e a persistência.” (Silva et al., 2016, p. 105). Nesse sentido, torna-se imprescindível manter contacto com as famílias e com outros contextos sociais e culturais – abrir portas – reconhecendo a importância e a influência no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

No MEM, modelo pedagógico no qual a instituição onde decorreu o estágio assenta, a aprendizagem por projetos assegura uma promoção de múltiplas aprendizagens e desenvolvimentos na criança. A criança é distinguida como um sujeito e agente ativo no processo educativo, ou seja, as suas experiências e os seus saberes são valorizados e escutados de modo a desenvolver novas potencialidades.

Esse papel ativo da criança levou à definição do projeto mencionado no plano de ação, uma vez que surgiu da partilha de uma criança do grupo. Este projeto estabelece-se tendo em conta a construção articulada do saber, na qual as crianças “aprendem a aprender”, alcançando uma configuração holística, onde seguramente “as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto.” (Silva et al., 2016, p. 10)

Após a realização da segunda fase do plano de ação, foi necessário refletirmos sobre a ação, numa análise introspetiva de forma a melhorar a qualidade da resposta educativa e encontrar resposta para o que nos mobilizou ao longo da investigação – identificar estratégias que contribuam para ampliar o reportório cultural das crianças. Após cada contacto com o grupo de crianças, foram realizadas narrativas reflexivas sobre a própria prática e diversas notas de campo sobre o que se observava e escutava no contexto. A análise destes dados, facultou a resposta à questão de investigação e ao crescimento pessoal e profissional da própria investigadora.

Esta recolha de informação e a consequente discussão de dados possibilitou cruzar os dados recolhidos, assim como a respetiva discussão com a teoria proporcionou maior aprofundamento reflexivo. Bogdan e Bicklen (1994) caracteriza como um “processo de busca e de organização sistemático (...) com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.” (p. 205)

3.3. Caracterização do Contexto Institucional

3.3.1. Caracterização da Instituição

O estágio em JI foi realizado numa instituição de carácter privado e cooperativo com fins lucrativos, situada no concelho de Lisboa, mais precisamente na freguesia de Alvalade. À sua volta existe um grande parque infantil e diversas zonas verdes, zonas empresariais e zonas de residência, beneficiando assim desse meio envolvente. O JI é promotor de aprendizagens ricas em conhecimentos e valores.

O Projeto Educativo da Instituição tem como lema: Sou criança, tenho direitos e voz! Segundo o Projeto Educativo (2017) este surge “uma vez que reconhecemos a importância da criança, não só enquanto agente educativo com o direito a ser ouvida e a participar ativamente no processo de aprendizagem no qual está envolvida, como também com direitos que devem ser respeitados.” (p.24)

Aqui a criança é valorizada o que contribui para o próprio bem-estar e autoestima construindo assim a sua identidade. A relação que existe entre adultos e crianças fundamenta-se no respeito e na confiança pois todos os técnicos conhecem todas as crianças que fazem parte desta instituição.

A instituição assenta a sua prática pedagógica no modelo pedagógico do MEM. Segundo Bettencourt e Folque (2018) “O modelo assenta numa organização social das aprendizagens fundada na cooperação, no diálogo e na negociação, capaz de instituir uma cultura democrática no processo de humanização que emerge pelo trabalho de apropriação e reconstrução da cultura.” (p. 114)

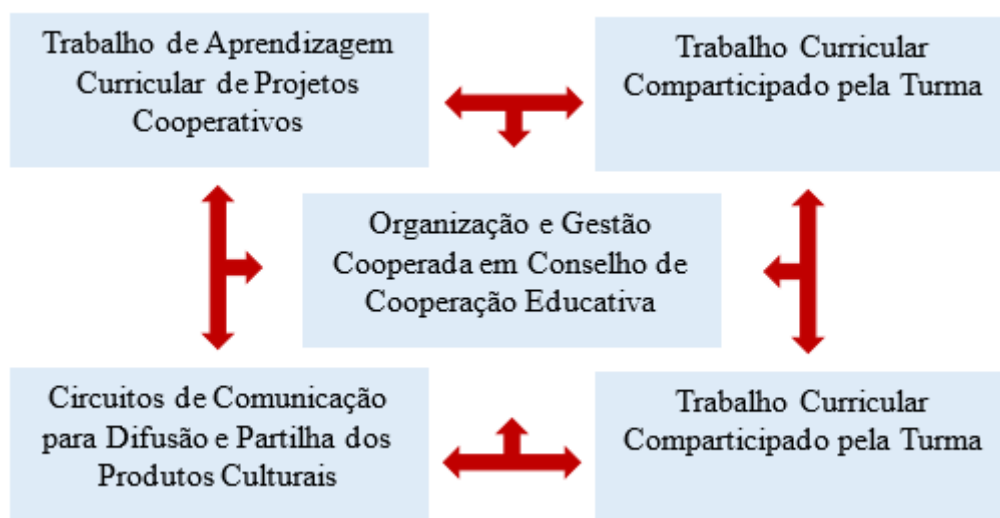


Figura 2 - Sintaxe do MEM

Assim, a figura 13 representa os diversos módulos de atividades curriculares de diferenciação pedagógica.

Relativamente às valências que existem nesta instituição, existem três, nomeadamente a Creche (que contempla o Berçário), o Jardim de Infância e o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) sendo constituída por um total de 150 crianças.

O estabelecimento divide-se em dois edifícios: o primeiro edifício é constituído por três pisos, o piso 0 dá acesso à entrada principal que tem também um escritório, a cozinha e o refeitório, existem também instalações sanitárias para adultos e crianças e duas salas de creche; no piso 1 encontra-se a sala do berçário e mais duas salas de creche (uma sala com 1 ano e outra com 2 anos de idade, respetivamente) e um pequeno recreio; no piso 2 existem duas casas de banho para adultos, uma pequena arrecadação e uma sala com os cacifos dos adultos. O piso 1 do primeiro edifício dá acesso ao segundo edifício, entre ambos no seu espaço envolvente existe um grande recreio com relva artificial e piso de borracha. Conforme referem Post e Hohmann, (2011) o espaço exterior é “um prolongamento importante do ambiente interior de exploração de brincadeira.” (p.161) O segundo edifício é constituído por três salas do jardim de infância (3 aos 6 anos de idade), três salas do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º, 2º, 3º e 4º ano de escolaridade), uma biblioteca e um pavilhão desportivo. Assim sendo, a instituição tem no total onze salas.

O período de funcionamento é das 07h30 às 19h30 com atividades de segunda à sexta-feira para todos os grupos etários. Encontra-se aberto durante todo o ano.

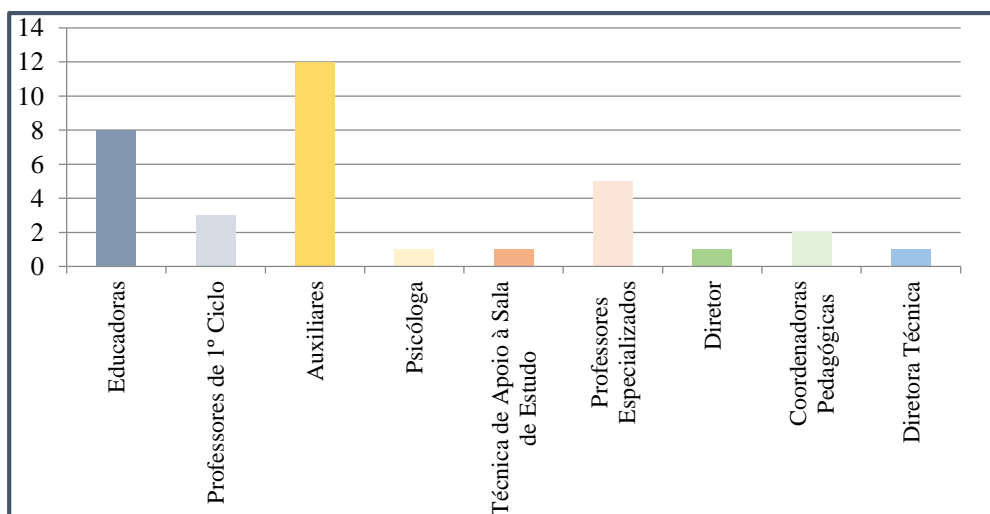


Figura 3 - Recursos Humanos da Instituição

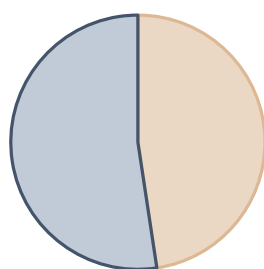
Conforme revela a figura 14, relativamente aos recursos humanos, esta instituição é composta por uma equipa que se subdivide: em oito educadoras, três professores de 1º CEB, doze auxiliares com o curso de ação educativa, uma psicóloga, um técnico de apoio à sala de estudo, todos os professores especializados nas diversas atividades curriculares e extracurriculares (educação física, música, inglês, dança e teatro e por fim, judo), um diretor, duas coordenadoras pedagógicas, uma diretora técnica e o restante pessoal de apoio aos serviços não educativos.

A nível de parcerias existe um total de doze parcerias, entre elas encontra-se a parceria com o Instituto Superior de Ciências Educativas.

3.3.2. Caracterização do Grupo

A informação sobre as características do grupo com o qual contactei, foi recolhida através de uma observação atenta a cada criança na sua individualidade e também enquanto grupo.

No início do ano letivo o grupo era constituído por 23 crianças, doze dessas crianças já pertenciam a este grupo, cinco vinham da mesma instituição, mas de um grupo diferente e seis vinham de outras escolas. No momento do estágio o grupo era constituído por 21 crianças, dez do sexo masculino e onze do sexo feminino (Cf. Figura 15), com idades compreendidas entre os quatro, cinco e seis anos sendo por isso um grupo heterogéneo.



■ Masculino ■ Feminino

Figura 4 - Género do Grupo

No MEM, modelo pedagógico pelo qual se assume a instituição, “a escola é vista como um espaço de cooperação escolar, de intervenção, de descoberta, de aprendizagem partilhada. É uma escola inclusiva que promove a integração de todos os alunos.” (Barros, 2003, p. 74)

A heterogeneidade etária em sala é promotora de inúmeras aprendizagens, a criança é capaz de construir novos saberes com os outros e toda a comunidade de aprendizagem é parte integrante do grupo indo ao encontro das necessidades e interesses das crianças.

O grupo apresenta uma grande autonomia na exploração do espaço e dos materiais, com um forte espírito de iniciativa às propostas dos adultos, cooperação e ajuda. Os adultos presentes em sala (educadora e auxiliar) respeitam o nível de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, conhecendo as características individuais de cada uma.

A sala encontra-se organizada num ambiente estimulante proporcionando às crianças o reconhecimento dos vários momentos do dia (segundo a agenda semanal programada), as regras da sala, os espaços e os materiais que nela estão inseridos manifestando-se em relações de qualidade entre os adultos e crianças, ricas de aprendizagem.

Para conhecer melhor o grupo é fundamental “reportar as crianças às suas famílias, não menosprezando, assim, a experiência familiar que é indissociável da sua biografia.” (Ferreira, 2004, p. 65)

A nível da estrutura familiar, a maioria das crianças vivem com os seus pais, apenas duas crianças vivem sob custódia partilhada, uma criança vive com a mãe e o padrasto e por fim, uma das crianças vive só com a mãe.

Após consultar o Projeto de Sala do grupo foi possível verificar que as famílias se caracterizam por famílias de um nível socioeconómico médio/médio-alto. As famílias revelam-se presentes na educação da criança e preocupadas com a sua evolução e aprendizagem.

Das vinte e uma crianças, apenas quatro não tem irmãos e as restantes têm entre um a três irmãos.

Apesar do grupo ser um todo, cada criança mantém a sua individualidade e o seu ritmo de aprendizagem. Como tal, é fundamental olhar para cada criança como um ser único.

Do grupo três crianças demonstram dificuldades a nível da linguagem oral, dessa forma beneficiam de apoio de terapia da fala, dentro da própria instituição.

É um grupo que revela interesse pela área da expressão plástica, pelos jogos de chão e jogos sociais, atividades que desenvolvem nos momentos livres.

A maioria das crianças demonstra uma boa capacidade de observação, atitude crítica, gostam de participar em conversas sobre diferentes temas e conhecer e valorizar manifestações do património cultural.

3.3.3. Caracterização do Ambiente Educativo

3.3.3.1. Dimensão Organizacional

“(…) a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada.” (Silva et al., 2016, p. 24)

A sala reflete as necessidades e os interesses do grupo de acordo com os diferentes momentos da rotina.

A mesma encontra-se organizada por áreas, abertas e flexíveis, permitindo à criança poder escolher o que quer fazer e onde fazer, estas foram planeadas não só pela equipa de sala, mas também com a participação das crianças.

A participação ativa permite ao grupo conhecer os materiais que existem e as suas potencialidades.

Conforme representa a figura 16, a sala retrata um “(…) espaço de iniciação às práticas democráticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática.” (Niza, 2013, p. 144)

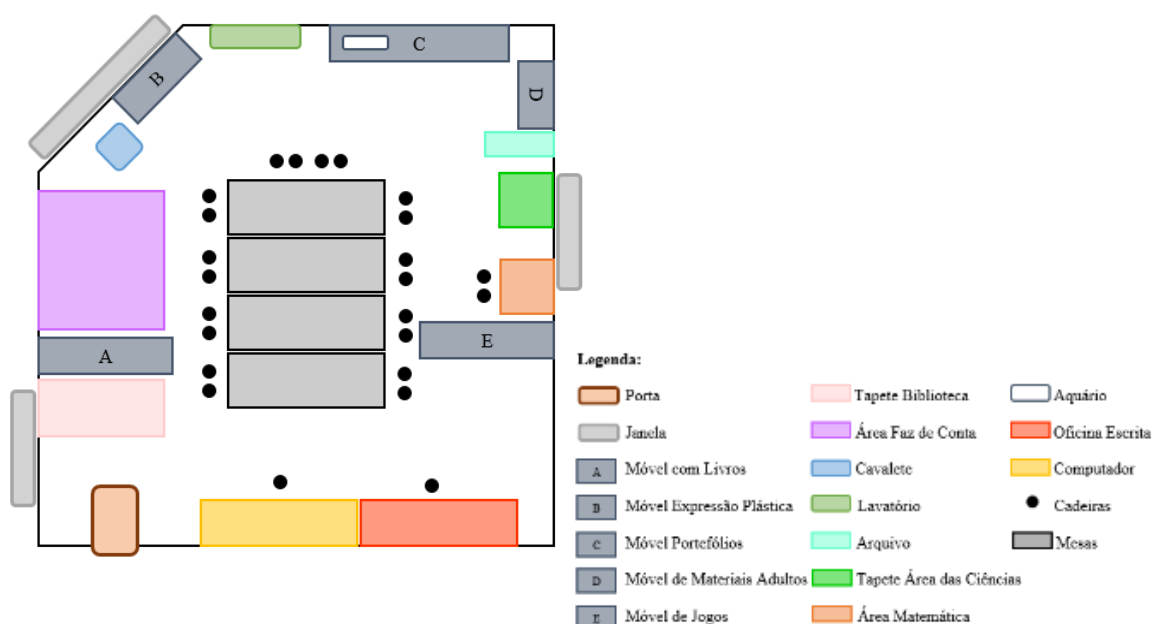


Figura 5 - Planta da Sala

A presença das mesas ou a sua ausência depende dos vários momentos da rotina, sendo assim notória a flexibilidade do espaço e da sua respetiva organização.

“O espaço está organizado em várias áreas de actividade, consideradas desafiadoras e adequadas às crianças em idade pré-escolar.” (Oliveira, 2010, p. 6)

A área da biblioteca situa-se à frente da porta, uma área que contém uma estante com diversos livros apropriados à idade do grupo e alguns projetos realizados pelas crianças. É neste espaço que acontecem os momentos de contar histórias ou momentos de grande grupo. É um lugar privilegiado para a criança relaxar ou descansar uma vez que existe no chão um tapete e algumas almofadas.

Ao lado da área da biblioteca encontra-se a área do faz de conta, uma área onde a imaginação não tem limites, onde existe um conjunto de fantasias que o grupo pode vestir e brincar. Além disso, existe uma cama de bonecas e uma cozinha. É uma oportunidade de aprendizagem através dos materiais que existem, os momentos de dramatizações, de fantasias e de imaginação, trazendo muitas vezes o retrato real para o jogo simbólico.

Ainda na continuação destes espaços existe a área da expressão plástica onde o grupo explora a pintura, recorte e colagem, giz, desenho, aguarela e plasticina. Tem ainda um cavalete de suporte a estas descobertas. Nesta área a criança pode “Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.” (Silva et al., 2016, p. 59)

Ao fundo da sala localiza-se um lavatório que serve de apoio a todas as atividades desenvolvidas dentro da sala. Ao lado, fica o móvel onde estão inseridos os portefólios de cada criança, material esse fundamental no seu percurso, uma vez que lá estão espelhados a maioria dos trabalhos que são efetuados. Além dos portefólios encontram-se também os cadernos individuais, onde são realizados trabalhos ou colados alguns materiais. Em cima deste móvel o grupo tem um aquário com duas tartarugas, onde a cada semana existem crianças responsáveis para as alimentar, segundo Vasconcelos (1997) “Cuidar dos animais (...) é uma tarefa importante para as crianças.” (p. 134)

Na parede adjacente fica o móvel de materiais dos adultos e na mesma direção o arquivo, onde as crianças colocam os trabalhos que já estão concluídos ou que faltam terminar. Depois do arquivo, encontra-se o tapete da área das ciências com materiais naturais, materiais habituais na vida do quotidiano e materiais mais específicos do contexto das

ciências. Segundo Silva et al. (2016) esta área deve ser elaborada “ (...) com materiais diversos que incentivem as explorações e a experimentação.” (p. 87)

A área da matemática localiza-se no seguimento da anterior, a criação desta área na sala de jardim de infância faz com que “O envolvimento das crianças em situações matemáticas contribui não só para a sua aprendizagem, como também para desenvolver o seu interesse e curiosidade pela matemática.” (Silva et al., 2016, p. 83). É constituída por diversos materiais (carimbos matemáticos, tampas, entre outras) que contribui para a exploração dos conteúdos matemáticos.

A seguir, localiza-se o móvel dos jogos que podem ser jogados em pequeno ou grande grupo, conforme os interesses do grupo. A nível de materiais existem diversos tipos de jogo, jogos de mesa e jogos de chão, que proporcionam ao grupo uma “diversidade de interações sociais propiciadas por diferentes formas de organização.” (Silva et al., 2016, p. 45)

A oficina da escrita encontra-se na parede ao lado da parte, onde se integra uma mesa com um computador, letras e ficheiros de palavras.

Existem diversos placares que tem como finalidade expor as produções das crianças de modo o grupo sentir o seu trabalho valorizado e respeitado. Os placares têm constantemente novas produções, uma vez que espelham a vida da sala.

Além disso, as paredes da sala refletem vivências experienciadas pelas crianças com as suas famílias, imagens reais relacionadas com a arte, com a cultura e com a natureza.

3.3.3.2. Dimensão Temporal

Na educação pré-escolar é fundamental existir uma rotina para a criança se poder sentir segura e capaz de antecipar os acontecimentos da rotina. A existência da “rotina diária permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar.” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 8)

Apesar de existir uma rotina diária, a mesma é flexível e adaptável conforme as necessidades do grupo.

Quadro 1 - Rotina Diária

Rotina Diária	
07h00 – 09h00	Acolhimento
09h00 – 09h30	Acolhimento na Sala com a Educadora / Planificação em Conjunto / Reunião da Manhã
09h45 – 11h30	Atividades e Projetos
11h30 – 12h00	Tempo de Comunicações / Leitura de Histórias
12h15 – 13h00	Higiene / Almoço / Higiene
13h00 – 15h00	Sesta / Recreio
15h00 – 16h30	Higiene / Lanche / Higiene
16h30 – 17h00	Animação Cultural / Trabalho Comparticipado de Construção de Conceitos / Balanço do Dia
17h00 – 19h30	Recreio / Saídas

O momento de acolhimento e o momento de saída, representam o primeiro e o último contacto de todas as rotinas, estes são realizados entre os períodos 07h30 às 09h00 (em conjunto com as restantes salas de jardim de infância e 1º CEB) e 17h00 às 19h30, respetivamente.

O momento de acolhimento por parte da educadora realiza-se no período das 09h00 às 09h30, é aqui que se realiza a reunião da manhã, as crianças sentam-se ao redor das mesas e planeiam em conjunto o dia. No início de cada semana são definidas as tarefas, as crianças podem se “inscrever” conforme a sua vontade, nomeadamente: responsáveis da semana, ajudar com a fruta, lavar e trazer as águas, regar as plantas, tratar das tartarugas, ver se a sala está arrumada, marcar o tempo, ajudar nos lanches, marcar o calendário e ir à biblioteca, escolher livros. Na reunião da manhã, os responsáveis da semana dirigem a reunião com a orientação da educadora, é aqui que as crianças podem contar e/ou mostrar novidades vindas de casa (antes disso, têm de escrever o seu nome no registo “Queremos contar, mostrar ou escrever”), os responsáveis por marcar o tempo marcam no registo e os responsáveis por marcar o calendário marcam o dia correspondente. Além disso, é aqui que as tarefas do dia são definidas, é feito um plano do dia em conjunto com as crianças tornando-as ativas e competentes.

A seguir segue-se o período de atividades e projetos, entre as 09h45 às 11h30. Os projetos são desenvolvidos com o grupo e é visto como a conceção de uma obra, dessa maneira é

fundamental atribuir um sentido a cada projeto, perspetivar uma ação e mobilizar diversos recursos. Existem três tipos de projetos, conforme referem Barbosa, Morais e Pacheco (2019) “projetos de investigação (desejo de saber); projetos de produção (desejo de realizar); e projetos de intervenção (desejo de modificar).” (p. 18)

Entre o período das 11h30 às 12h00 é tempo de comunicações e leitura de histórias. Neste tempo é privilegiado “a emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança.” (Silva et al., 2016, p. 6)

Em seguida, o grupo tem o seu momento de higiene respetivamente o almoço no refeitório e mais uma vez a higiene, entre as 12h15 às 13h00. É importante conhecer cada criança, os seus hábitos e agir em conformidade com as suas necessidades (algumas crianças trazem comida de casa e/ou outras as famílias informam a necessidade de a criança comer em quantidades mais reduzidas).

Após a hora de almoço, algumas crianças realizam o seu momento da sesta e as restantes brincam no recreio, durante o período das 13h00 às 15h00. Algumas crianças ainda necessitam de dormir a sesta sendo assim o seu bem-estar assegurado e respeitado, esta ideia é defendida por Silva et al. (2016) “Neste processo, o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo.” (p. 9)

No período da tarde, das 15h às 16h30 as crianças lancham na sala e de seguida existem sessões de trabalho participado ou de animação cultural, entre as 16h30 às 17h00.

No MEM os instrumentos de trabalho têm um papel fundamental na rotina da sala. De acordo com Vasconcelos (1997) “São os instrumentos de trabalho que organizam a vida na sala (...).” (p. 111). Estes, têm principalmente fazer sentido à criança na medida em que o tempo tem uma continuidade.

Na sala onde decorreu a PES os instrumentos utilizados eram:

- Mapa de Tarefas – Feito no início de cada mês dividido em cinco colunas, na primeira coluna ao alto está escrito o nome da tarefa acompanhado com o desenho realizado pelas crianças, ao longo das outras colunas estão às semanas de cada mês. As crianças de forma autónoma no início de cada semana escrevem o seu nome na tarefa que devem realizar;

▪ Mapa de Aniversários – “(...) situa os aniversários das crianças em cada mês.” (Vasconcelos, 1997, p. 113);

▪ Calendário – Situa o dia, desenvolvendo o conceito logico-matemático e temporal;

▪ Lista dos Projetos – Tabela com cinco colunas (o nome do projeto, quem faz, data de início, data de fim e a quem apresentamos) onde a educadora escreve com a participação das crianças os projetos que estão ou vão ser desenvolvidos em sala;

▪ Mapa das Presenças – Quadro de dupla entrada, onde as crianças ao chegarem à sala tem a responsabilidade e autonomia de marcar a sua presença;

▪ Regras – Que foram definidas e elaboradas em grupo, onde cada criança se apropriou do seu contexto e significado;

▪ Diário – Com as colunas não gostamos, gostamos, fizemos e queremos fazer. Este instrumento revela-se fundamental uma vez que espelha todos os acontecimentos vividos durante a semana em sala. Este é um documento de pilotagem do MEM;

▪ Plano do Dia – O objetivo deste instrumento é registar as atividades planeadas para realizar durante o dia;

▪ Agenda Semanal – Representa o horário de trabalho da sala, encontra-se dividida nas várias áreas de conteúdo, estando assim ao alcance de todas as crianças para a poderem observar e sentir-se seguros no ambiente educativo.

Conforme apresenta a figura 17, a agenda semanal é dividida pelas várias áreas de conteúdo (Área de Formação



Figura 6 - Agenda Semanal

Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação; Área do Conhecimento do Mundo), contudo esta agenda é flexível e adaptável ao grupo. Esta visa dar resposta ao desenvolvimento global da criança através da exploração e experimentação, ou seja, “As crianças, neste contexto, planificam o dia, circulam entre atividades, gerem projetos, experimentam, integram as suas vivências na aprendizagem, são chamadas a desenvolver competências de nível mais elevado, comunicando e criando.” (Silva et al., 2016, p. 4)

3.3.3.3. Dimensão Relacional

A relação entre educadora e grupo estabelece-se de diferentes formas adaptadas a cada situação, estar atento e escutar cada individualidade da criança percebendo assim os seus interesses e motivações. Neste processo relacional a educadora apoia as crianças nas atividades escolhidas, valoriza os trabalhos realizados, as descobertas, as conquistas e as soluções alcançadas, estimula as crianças com dificuldades, orienta e propõe novas ideias. A forma como a educadora estabelece a empatia com as crianças colabora para o desenvolvimento da autoestima das mesmas e para as interações de qualidade.

A educadora rege-se pelos seguintes princípios educativos traduzindo-se num clima relacional de qualidade de modo que os fundamentos e princípios educativos estabelecidos na OCEPE se assumam numa intencionalidade educativa, nomeadamente:

- Promover a Relação Afetiva;
- Valorização das Diferenças Individuais da Criança;
- Criança Ativa na Construção do Saber;
- Uma Rotina Diária Consistente de modo a Promover um Ambiente Seguro;
- A Organização do Espaço e Materiais;
- Valorização e Respeito pela Criança;
- Envolver a Família no Processo Educativo.

Hohmann e Weikart (2011) defendem que, nas interações de qualidade com os adultos, a criança desenvolve “sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa, em lugar de desconfiança, vergonha, dúvida e culpa, tenderá a desenvolver atitudes e sentimentos de esperança, aceitação, força de vontade e a capacidade e vontade para alcançar os objetivos.” (p. 64)

As instituições representam o principal contexto onde as crianças interagem entre pares, aprendendo a estabelecer relações. Na educação pré-escolar, as interações acontecem na participação numa atividade conjunta: uma conversa, um jogo, um conflito ou qualquer outra atividade. Neste sentido, é importante que a criança seja entendida “(...) como um ser capaz de construir significados sobre o mundo a partir das suas próprias experiências” (Vasconcelos, 2009, p. 39)

O grupo apresentava características particulares, uma vez que cada criança tem a sua individualidade, cada uma faz um autocontrolo das suas emoções reagindo de forma diferente a cada situação.

Na relação entre pares nem todas as crianças se manifestam da mesma forma, umas mais sociáveis e outras que demonstram uma certa inibição no contacto com o outro. Existem inúmeras predisposições para estas interações que podem estar relacionadas com as vivências anteriores, com os contextos familiares e os contextos onde surgem essas interações.

Em contexto de sala, é possível verificar grandes interações de qualidade entre educadora, auxiliar e crianças. O grupo já conhece os adultos e os adultos já acompanham as crianças reconhecendo as suas necessidades, sendo uma mais valia esta continuidade.

3.4. Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

No âmbito da investigação recorreu-se a diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados nomeadamente: observação direta: observação participante e não participante registada em notas de campo, a entrevista à EC, a consulta documental, as notas de campo, registo fotográfico e vídeos e as narrativas reflexivas sobre a nossa própria prática.

Na perspetiva de Turato (2003), a escolha dos instrumentos de recolha de dados resulta dos objetivos que se pretende alcançar com a investigação.

3.4.1. Observação Direta Participante

A observação direta é um dos melhores instrumentos de recolha de dados neste tipo de estudos. Neste olhar, Vale (2000) menciona que “a observação é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em actividade, em primeira-mão, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz.” (p. 233)

As observações constantes da investigadora no ambiente natural das crianças contribuíram para a compreensão e análise das suas partilhas e das partilhas das crianças.

Segundo Bogdan e Taylor (1975) definem a observação participante como técnica caracterizada por interações sociais, entre investigador e os sujeitos, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática. Neste sentido, com vista a conhecer a realidade a observação participante aproxima os sujeitos na investigação, uma vez que “observar é interpretar e como todo acto interpretativo, a observação reflecte a subjectividade do sujeito que observa.” (Vieira, 1993, p. 38). Nesta perspetiva, a investigadora enquanto observadora assumiu um papel de reflexão, procurando deste conhecer profundamente o contexto e os sujeitos que o compõem para compreender o objeto de estudo – a ampliação do reportório cultural das crianças nos contextos de educação de infância.

3.4.2. Entrevista à Educadora Cooperante

Na investigação qualitativa, a entrevista é utilizada “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134)

Segundo Bell (1997) “A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade. Um entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos.” (p. 118)

Neste estudo, optou-se pela entrevista semiestruturada por ser mais adequado ao contexto e por permitir uma maior segurança à investigadora. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998, p. 93):

A entrevista semiestruturada advém do modelo da entrevista não estruturada, mas “os temas tendem a ser mais específicos”, organizados a partir de “questões, itens ou tópicos”. No entanto, alia os dois modelos anteriormente mencionados. O entrevistador utiliza o guião “como um instrumento de gestão” e não como um “script teatral” como acontece nas entrevistas estruturadas. Por outro lado, o entrevistador “deixará andar” o entrevistado para que se sinta à vontade e falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O investigador apenas reencaminha a entrevista para os objetivos, sempre que o entrevistado se afastar”.

O guião da entrevista foi elaborado por seis blocos, o primeiro relaciona-se com legitimação da entrevista e motivação da entrevistada, o segundo com o perfil da entrevistada, o terceiro com a conceção da educadora sobre a educação pré-escolar, o quarto com as representações da educadora sobre o reportório cultural, o quinto com compreender o papel da educadora na ampliação do reportório cultural das crianças e por fim, o sexto bloco com o agradecimento à entrevistada.

A entrevista à EC realizou-se com o objetivo de conhecer a sua perceção sobre o seu papel na ampliação do reportório cultural das crianças.

Esta entrevista foi realizada a distancia, através do computador, tendo em conta a situação pandémica por Covid-19 que se atravessou no momento em que decorreu esta investigação.

A entrevistadora procurou colocar questões que exigissem alguma exploração de ideias, uma vez que como refere Bogdan e Biklen (1994) “as entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser respondidas “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração.” (p. 136)

3.4.3. Consulta Documental

A consulta de documentos, serviu essencialmente numa perspetiva de complementar a informação obtida através de outros instrumentos. Esta pode ser constituída por duas fases: a primeira a recolha de documentos e a segunda a análise, a análise do conteúdo de modo a tornar-se significativa para a investigação.

Para Bardin (1977), a consulta documental é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência.” (p. 45)

A consulta documental recaiu no Projeto Educativo da Instituição e no Projeto de Sala do grupo de estágio, nos quais se procurou encontrar informações sobre o objeto de estudo.

3.4.4. Notas de Campo

Segundo Máximo-Esteves (2008) as notas de campo são caracterizadas como sendo “instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados de observação.” (p. 8). Nesta perspetiva, as notas de campo serviram para registar detalhes possíveis observados, onde de forma descritiva e detalhada foram espelhadas as situações e notas pessoais dos momentos relevantes para a investigação.

Estes registos foram sendo, ao longo do tempo, organizados por datas e temas de modo a facilitar a análise de informação recolhida.

3.4.5. Registo Fotográfico e Vídeos

O registo fotográfico e os vídeos são ferramentas de comunicação e objetos fundamentais de estudo na investigação qualitativa, essa ideia é sublinhada por Bodgan e Biklen (1994) onde mencionam que “a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa.” (p. 183)

Perante a atual situação do país e do mundo, já mencionada anteriormente, este registo foi obtido através das famílias de forma a ser facultado à investigadora uma fonte de dados auxiliares do conteúdo de aprendizagem (Máximo-Esteves, 2008).

Estes documentos foram organizados e datados pela investigadora, na medida de possibilitar uma análise e conseqüentemente tratamento de dados, bem como refletir dos interesses das crianças.

Estes registos serviram também como evidências das aprendizagens significativas adquiridas pelas crianças.

3.4.6. Narrativas Reflexivas sobre a Própria Prática

As narrativas reflexivas sobre a nossa própria prática relatam detalhadamente situações e ocorrências que ocorrem ao longo do tempo, estas são consideradas “como promotora do conhecimento profissional, porque radica numa atitude de questionamento permanente de si mesmo e das suas práticas” (Alarcão & Roldão, 2008, p.30)

Ao longo da investigação estas narrativas reflexivas permitiram à investigadora refletir sobre a própria prática e procurar novos olhares sobre a sua ação, no que respeita à sua intencionalidade educativa, aos recursos e os métodos utilizados e à participação do grupo no seu coletivo e na sua individualidade.

Estes materiais revelam-se fundamentais para analisar as informações recolhidas através de diferentes fontes, procurando realizar a análise e a discussão dos dados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 205):

A análise de dados e o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentara sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão final sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Para a análise de dados foram utilizados instrumentos que permitiram a execução dos procedimentos, nomeadamente: a voz ativa das crianças, as produções das crianças, as partilhas das famílias e os registos fotográficos/vídeos. De acordo com Máximo-Esteves (2008) “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos.” (p. 92)

Os sujeitos implicados nesta investigação foram o grupo de criança com qual realizamos o estágio, o grande grupo em algumas atividades e o pequeno grupo inscrito no projeto, a EC e as respetivas famílias. O grupo de participantes da investigação caracteriza-se

sendo um grupo heterogéneo, entre os 3 e os 5 anos de idade, não existindo nenhuma criança com necessidades de saúde especiais (NSE). Decidimos em algumas atividades abranger todo o grupo uma vez que as estratégias propostas faziam sentido a todas as crianças.

3.5. Ética na Investigação

A ética na investigação é um princípio fundamental que implica e procura reconhecer a ação da investigadora no sentido pessoal e profissional.

Segundo o Código de Conduta (2008, p. 6):

em Portugal, os casos de violação da integridade científica são avaliados, em regra, por comités ad-hoc constituídos nas instituições onde ocorrem os estudos (...) torna-se premente a instituição de regras de conduta claramente definidas e a criação de uma entidade especializada e dotada de autonomia ao qual as Universidades e Institutos de investigação possam recorrer para a apreciação independente de eventuais violações daquelas normas.

Enquanto investigadora neste processo assumimos a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito como princípios de referência ética num compromisso com as crianças, com as famílias, com a equipa do trabalho, com a entidade empregadora, com a comunidade e com a comunidade.

Estes compromissos foram alicerçados numa atitude com valores, no bem-estar físico e psicológico, na formação contínua e no trabalho em equipa de todos os envolvidos nesta investigação. Ao longo da investigação procurou-se assegurar e ter em conta o consentimento informado dos participantes e garantir a confidencialidade sobre a identificação dos participantes e da instituição.

3.6. Plano de Ação

3.6.1. Desenho do Plano de Ação

A Ampliação do Reportório Cultural da Educação Pré-Escolar			
1ª Fase: Observação	2ª Fase: Ação	3ª Fase: Reflexão da Ação	4ª Fase: Conclusões
Observação Participante	Planificação e Implementação das Atividades	Avaliação das Atividades	Resposta à Questão de Investigação
Valorizar as Partilhas das Crianças	1ª Atividade: Projeto “Cristo Rei”	Análise da Entrevista à EC	
Analisar o Contexto Educativo	2ª Atividade: Visita Virtual ao Cristo Rei	Análise dos Resultados	
Escutar as Crianças	3ª Atividade: Qual é a nossa Altura?		
Dialogar com a Educadora Cooperante	4ª Atividade: Pastéis de Nata		
	5ª Atividade: Dicionário dos Monumentos		
	Analisar as Partilhas das Crianças		
	Contactar com a Comunidade de Aprendizagem		
	Entrevista à Educadora Cooperante		

Figura 7 - Desenho do Plano de Ação

3.6.2. Desenvolvimento do Plano de Ação

Projeto do Cristo Rei

O projeto desenvolvido na PES, ao longo do mês de junho e teve como autores principais as crianças, uma vez que estas inscreveram-se na realização do projeto conforme os seus interesses e motivações.

No projeto desenvolvido dentro da MTP, o projeto do Cristo Rei, foram desenvolvidas cinco atividades que contemplaram às áreas de conteúdo, indicadas nas OCEPE que se interligaram entre si, sendo uma “forma complexa e inter-relacionada da aprendizagem da criança, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto.” (Silva et al., 2016, p. 105).

Relativamente aos objetivos do projeto, estes são: (i) proporcionar a ampliação do reportório cultural das crianças; (ii) contactar com o património nacional e internacional; (iii) despertar a curiosidade e a descoberta dos monumentos; (iv) promover momentos de partilha, comunicação e cooperação.

Visita Virtual ao Cristo Rei

Esta atividade foi realizada no 17 de junho de 2020 (apêndice D) e foi a estratégia encontrada de forma a trazer até ao grupo este momento uma vez que não seria possível deslocar-nos presencialmente a este monumento. Esta visita ocorreu, aquando da realização do projeto e quando as crianças realizaram os seguintes comentários: “Eu ainda não fui ao Cristo Rei e gostava de ir.” e “Devíamos de ir a este monumento.” O grupo do projeto assistiu a esta visita e na hora de almoço, decidiram mostrar aos restantes colegas o que tinham visto. A M explicou aos restantes colegas algumas informações que tinham aprendido e todos ficaram a conhecer um bocadinho mais este monumento religioso.

MM: “Então mas o Cristo-Rei não fica em Almada?”

Margarida: “Sim, é verdade!”

MM: “Então mas aqui na visita virtual diz que fica no Pragal...”

Beatriz: “E será que não fica na freguesia do Pragal? Vamos lá ouvir de novo...”

M: “Pragal é a freguesia e Almada é o concelho.”

Esta ampliação de conhecimentos e do reportório cultural das crianças, fomentou as suas competências como seres capazes, investigadores para descobrir o mundo que lhes rodeia, “ativando saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social” (Katz & Chard, 1997).

A visita inseriu-se na área do Conhecimento do Mundo e teve como principal objetivo promover a diversidade cultural, conhecer contextos próximos e culturais e compreender o espaço e o tempo social.



Figura 8 - Visualização da Visita Virtual ao Cristo Rei

Qual é a nossa altura?

Esta atividade foi previamente pensada e refletida com a EC e concretizada no dia 18 de junho de 2020 (apêndice E). A atividade em análise iniciou-se a partir da seguinte questão: “Quantas crianças são precisas para chegar ao Cristo Rei?”

Quando iniciamos esta atividade uma das crianças previu aquilo que iria acontecer:

MB: “Vamos medir-nos a nós e ao Cristo Rei.”

Esta previsão levou ao questionamento de como poderíamos medir objetos, pessoas e até monumentos:

MA: “Podemos medir com réguas.”
M: “Com folhas e canetas.”

Iniciando a atividade, numa primeira fase medimos as crianças do grupo com unidade de medida escolhida, os legos do exterior. Esta experiência possibilitou que as crianças compreendessem que podemos atribuir utilidade de instrumentos de medida de forma natural, através dos seus interesses e vivências do quotidiano. De acordo com Barros e Palhares (1997, p. 11):



Figura 9 - Medição com a Unidade de Medida

As investigações mostram que as crianças pequenas revelam competências matemáticas poderosas, não no sentido da utilização de vocabulário matemático complicado, não no sentido de realização de cálculos, mas no sentido de lidar com materiais e com eles resolver problemas lógicos, quantitativos ou espaciais.

Ao longo desta fase questionei o grupo levando ao conflito cognitivo: “Será que vão ser precisos mais legos para a M do que para a A?”, “Vamos precisar de metade de um lego, o que será a metade?”, “São precisos muitos ou poucos legos para chegar ao Cristo Rei?”.

MB: “Eu acho que para o Afonso são precisos mais legos.”

A: “Se calhar agora são necessárias 6.”

MB: “Têm as duas 4 peças logo são da mesma altura.”

No entanto, surgiu uma questão:

M: “São 4 com mais um bocadinho da outra.”

Margarida: “Pois, são 4,5.”

G: “Então o que significa mais meio?”

A: “É metade porque não está completa.”

Na segunda fase da atividade, passamos para o Cristo-Rei que estava desenhado e questionei o grupo de forma a criar um conflito cognitivo: “Quantas crianças é que vocês acham que são necessárias para chegar ao Cristo-Rei?” Depois de todos em conjunto refletirmos, uma criança respondeu:

S: “Eu acho que para o Cristo-Rei são necessárias 110 crianças”

Realizamos a medição com a fita métrica e percebemos que uma criança na idade dos 4 e 5 anos tem aproximadamente um metro de altura, uma vez que a maioria das crianças precisavam do mesmo número de legos, logo o valor da média de alturas seria igualmente igual.



Figura 10 - Medição com a Fita Métrica

Para responder à questão inicial, colocamos verticalmente vários bonecos que representavam cada criança, tendo a unidade de medida um metro. O S que tinha previsto essa situação, ficou realmente entusiasmado por ter conseguido acertar.

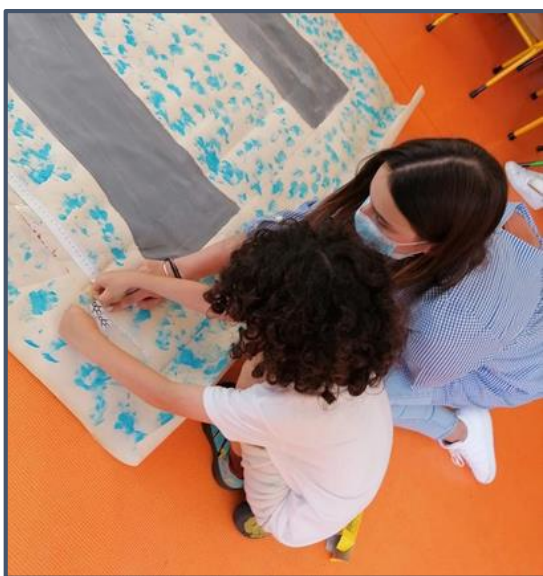


Figura 11 - Colagem da Unidade de Medida



Figura 12 - Afixação do Registo na Parede

Esta diversidade de experiências que proporcionou a atividade planeada, permitiu às crianças a construção e o desenvolvimento de várias noções matemáticas e do pensamento lógico-matemático em geral. Com a ajuda de todos e com a partilha de ideias entre grupo chegamos a conclusões que despoletou uma reflexão gradual por parte das crianças.

O processo de aquisição do conceito de medida desenvolve-se de forma progressiva e passa por várias etapas. A maioria do grupo apresentou compreensão e domínio da ideia de unidade de medida.

Após esta atividade foi interessante observar como as crianças quiseram medir vários objetos da sala com a fita métrica e até com os blocos de lego.

Pastéis de Nata

Esta atividade foi concretizada no dia 19 de junho de 2020 (apêndice F). O projeto potencializou inúmeras descobertas e ampliações, nomeadamente a nível gastronómico. Descobrimos que em Almada existe um doce típico conhecido por Pastéis de Al-Madan, contudo estes seriam difíceis de confeccionar na instituição. Porém descobrimos que:

A: “O Cristo Rei está a abraçar Lisboa.”

Assim, em grupo, descobrimos qual seria o doce típico de Lisboa, os pastéis de nata. Previamente à confeção, percebemos que cada sítio do nosso país tem um doce ou uma comida típica, onde as crianças mencionaram “Em Lisboa são os pastéis.”, “Na Madeira e nos Açores são outras comidas.” e “Em Portugal temos várias doces e comidas conhecidas.” A confeção deste doce proporcionou uma participação ativa das crianças, onde exploraram, mexeram e manipularam os materiais, ou seja, vivenciaram na primeira pessoa toda a confeção e apropriação dos materiais/ingredientes necessários e do respetivo procedimento.



Figura 13 - Confeção dos Pastéis de Nata

O momento mais aguardado pelo grupo era perceber realmente como iria ficar. Ao lanche as crianças proveram os deliciosos pastéis de nata:

G: “Não gosto muito, gosto mais da parte de cima do que de baixo.”

LV: “Porque a parte de cima é mais mole.”

SR: “Estão muito bons.”

A culinária promove abordagens interdisciplinares na educação pré-escolar, através desta atividade o grupo contactou com novas vivências e com a abordagem às ciências. Sendo evidente, a forma motivada, curiosa e crítica em todo o processo. Conforme refere Silva et al. (2016, p. 88)

A introdução às diferentes ciências inclui, para além do alargamento e desenvolvimento de saberes da criança proporcionados pelo contexto de Educação Pré-Escolar e pelo meio social e físico em que esta vive, a abordagem de aspetos científicos que ultrapassam as suas vivências imediatas.

Dicionário dos Monumentos

Esta atividade foi iniciada no dia 19 de junho de 2020 (apêndice G) e prolongou-se ao longo da semana. Surgiu de forma a complementar tudo o que foi vivenciado ao longo do projeto, foi proposto ao grupo a realização de um dicionário dos monumentos, através das suas experiências ampliaram o seu reportório cultural e ficaram a conhecer alguns monumentos do património cultural nacional e internacional. Este trabalho foi realizado com todas as crianças da sala e foi ao encontro dos seus interesses e motivações. Para existir uma aprendizagem significativa para as crianças é importante que antes de tudo haja uma predisposição para aprender, isto é “cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio.” (Pilizzari et al., 2002, p. 38)

G: “Existem muitos monumentos no mundo. Vamos descobri-los?”

Margarida: “Vamos descobrir alguns sim, cada um de vocês pode escolher um momento e descobrir coisas novas. Depois partilhamos com os colegas.”

A: “Quero descobrir novos monumentos.”

O facto de termos dado a oportunidade ao grupo de participar e discutir os seus interesses, possibilita “diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade.” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 11)

As crianças organizaram a informação que queriam conter na sua folha, escolhendo os monumentos com os quais se identificavam. (Cf. Figura 9)



Figura 14 - Realização do Dicionário dos Monumentos

Margarida: “Conheces algum monumento?”

SC: “Não, não conheço.”

Margarida: “Então e já viajaste? Já saíste de Portugal, por exemplo?”

SC: “Não mas já fui à Serra da Estrela.”

Margarida: “Boa! Então vamos aqui ver na internet se existe algum monumento na Serra da Estrela.”

Ao realizarmos a pesquisa na internet encontramos a Torre da Serra da Estrela, a qual a SC identificou perfeitamente. Nessa medida e apesar da Torre não ser considerada um monumento, é um ponto importante do nosso país que faz parte do nosso património cultural nacional.



Figura 15 - Pesquisa no Computador

Esta possibilidade de partilha e de comunicação dos conhecimentos que as crianças já trazem consigo fomenta o caminho que é realizado, uma vez que “Inicialmente, as situações que motivam as crianças a comunicar baseiam-se nas rotinas que vivenciam, de

início pouco variadas, evoluindo progressivamente e alargando-se a contextos diversificados.” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 32)

Margarida: “Qual foi o monumento que escolheste?”

MA: “Este (apontando para a sua folha do dicionário), o Palácio da Pena.”

Margarida: “Boa MA, isso mesmo! E descobrimos que ele fica localizado onde?”

MA: “Em ... (pensou um bocadinho), em Sintra!”

No término desta atividade, colocou-se o dicionário dos monumentos exposto nas paredes da sala (apêndice H).

Partilhas Culturais

Esta atividade realizou-se na última semana de estágio. Para além de todos os monumentos descobertos, foi possível envolver as famílias nesta atividade, partilhando fotografias de monumentos que já tinham sido visitados pelas crianças e respetivas famílias. Este caminho realizado de mão dada também com as famílias proporcionou a realização de um cartaz com diversas partilhas culturais não só do nosso património cultural nacional como internacional.



Figura 16 - Partilha de uma Criança (Visita ao Aqueduto das Águas Livres)

Foi possível observar a importância da vinculação das crianças à escola e às aprendizagens através do reportório cultural, uma vez que foi possível observar como

Definiu-se assim um percurso organizado e estruturado conforme representa o cronograma seguinte:

Quadro 2 - Cronograma

		Etapas	Meses						
			Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maió	Junho	Julho
Fases do Estudo	1ª Fase	Identificação da Problemática							
		Revisão da Literatura							
		Observação dos Participantes							
		Diálogo com a Educadora Cooperante							
	2ª Fase	Elaboração do Plano de Ação							
		Implementação do Plano de Ação							
		Entrevista à Educadora Cooperante							
		Diálogo com as Crianças							
	3ª Fase	Análise dos Resultados							
		Análise da Entrevista à Educadora Cooperante							
	4ª Fase	Reflexão							
		Conclusões							
		Avaliação							
		Revisão do Relatório Final							
		Entrega do Relatório Final							

Tal como espelha o Quadro 1 podemos verificar que ao longo do processo de investigação existiram quatro fases de estudo, designadamente a Fase 1 que representa a fase mais inicial, onde numa dinâmica observativa pretendeu-se definir a problemática, rever a literatura e dialogar com a EC de forma a definir o caminho que viria a ser o caminho da nossa investigação. Numa fase seguinte, elaboramos e implementamos o Plano de Ação, mantivemos o constante contacto com a EC e com o grupo de crianças. Na terceira fase, refletimos sobre a ação, onde realizamos uma análise e avaliação das estratégias implementadas, dos resultados obtidos e da entrevista realizada à EC. Na fase final, nas conclusões, respondemos à questão de investigação

CAPÍTULO 4

Apresentação e Discussão de Resultados

Capítulo 4 | Apresentação e Discussão de Resultados

Após a recolha dos dados e de forma a responder à questão de investigação “Que estratégias contribuem para ampliar o reportório cultural das crianças?”, realizámos a análise e discussão dos resultados. De acordo com a revisão da literatura, da observação participante, da voz ativa das crianças, da entrevista realizada à EC, procurámos cruzar os dados com os objetivos delineados e verificar se as estratégias implementadas possibilitaram a ampliação do reportório cultural das crianças.

Os dados recolhidos foram agrupados em sete estratégias que foram implementadas: (i) a valorização das representações culturais vivenciadas pelas crianças em família; (ii) contacto com monumentos do património cultural nacional e internacional; (iii) contacto com a cultura alimentar; (iv) ampliação dos conhecimentos através da pesquisa e da investigação; (v) as partilhas com a comunidade envolvente (famílias); (vi) a implementação da metodologia de trabalho de projeto; (vii) a interdisciplinaridade com outras áreas do saber, a reflexão e o questionamento.

No que respeita à EPE “(...) é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...)” (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, artigo 2º, 1997, p. 670). Pudemos verificar através da análise da entrevista da EC que a mesma concorda que a EPE tem uma grande importância na vida das crianças, pois refere que, “A educação pré-escolar é determinante pois inicia um processo de educação que se desenvolverá ao longo de toda a vida. A criança tem oportunidade de adquirir competências sociais, de adquirir autoconfiança e segurança em si própria, assim como nas decisões que toma.” (EC)

Antes das atividades implementadas e durante um momento específico do dia, mais concretamente na reunião da manhã, as crianças partilhavam com os restantes colegas diversas novidades vindas de casa, algumas delas e muito especificamente de passeios e/ou visitas que realizam com as suas famílias. Estas partilhas das vivências das crianças permitiram que delineássemos um caminho no Plano de Ação que fosse ao encontro das necessidades e dos interesses do grupo abrangendo a ampliação do reportório cultural das crianças. Neste processo é fundamental tal como refere Formosinho (1998, cit. por Afonso) “é necessário tornar a criança o centro do processo educativo, isto é, partir do

seu estágio atual de desenvolvimento e apoiar o seu percurso para o estágio seguinte.” (2003, p. 53)

A escola é vista como “uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados.” (Candau, 2003, p. 160). Também foi referido pela nossa entrevistada que a cultura “é fundamental e torna-se imprescindível que as crianças possam ter contacto com diferentes formas de cultura e que estas sejam trabalhadas e conseqüentemente ampliadas pois só assim influenciam a vida das mesmas.” (EC)

Foi através destas representações culturais que as crianças traziam para a sala que o grupo se foi apropriando dos seus interesses e motivações e que surgiu o projeto do Cristo Rei. Sendo esta identificada como uma estratégia promotora da ampliação do reportório cultural na EPE – **a valorização das representações culturais vivenciadas pelas crianças em família**. Verificamos, que a EC enumerou “(...) saber ouvir e escutar o que cada criança traz de casa para partilhar com todos (...)” como uma estratégia promotora da ampliação do reportório cultural, para além de outras. Este envolvimento proporciona na criança uma construção de “características específicas e uma identidade que devem ser entendidas e respeitadas” (Silva, 2009, p. 23).

Durante o desenvolvimento do Projeto do Cristo Rei, verificamos que as crianças começavam a evidenciar vontade em **contactar com os monumentos do património cultural**, “Eu ainda não fui ao Cristo Rei e gostava de ir”, “Devíamos de ir a este monumento”. Constata-se assim, que o envolvimento das crianças na **metodologia de trabalho de projeto**, possibilita uma constante descoberta e conseqüentemente, uma ampliação dos conhecimentos, uma vez que são efetivamente as crianças que “(...) escolhem os temas, os problemas dos projetos que vão desenvolver, investigar e apresentar o produto final.” (Monteiro, 2007, p. 87). Esta ampliação surge em diversos momentos do JI, porém verificámos e partilhámos a opinião da EC que refere “As reuniões são um ótimo momento para ampliar estes reportórios, é nestas que as crianças fazem grande parte das partilhas e onde surgem variadas problemáticas que vamos trabalhando ao longo do ano.”

Apesar de nem todas as crianças do grupo estarem a realizar o projeto, todas as crianças da sala ao longo deste período foram reconhecendo o monumento e ampliaram o seu

reportório cultural, tal como verificámos na envolvência que tiveram em atividades, nomeadamente no **contacto com a cultura alimentar**, ou seja, a confeção dos Pastéis de Belém. De salientar que uma das crianças com cinco anos aquando do questionamento da confeção dos Pastéis de Belém revelou “Os pastéis de belém são o doce de Lisboa.”

No que respeita à estratégia, **ampliação dos conhecimentos através da pesquisa e da investigação**, aplicada durante a realização do projeto e do Dicionário dos Monumentos observámos que as crianças procuram diversos meios para chegar às respostas ou a soluções: “Podemos pesquisar no computador e no telemóvel.” e “Se precisarmos de ir à biblioteca, vamos lá.”. Estes caminhos que as próprias crianças encontram fomentam as perceções que as mesmas vão construindo e a importância que o educador tem neste processo. Assim sendo, reconhece-se que o educador de infância tem um papel essencial no processo de ampliação do reportório cultural das crianças, “(...) pois é ele o mediador para a construção e desenvolvimento dos conhecimentos e valores. Se não for um ouvinte atento e ativo, um ouvinte que questiona e se não se colocar lado a lado com a criança não poderá apoiar a criança de forma adequada.” (EC).

No que concerne à **interdisciplinaridade com outras áreas do saber, a reflexão e o questionamento**, constata-se que as crianças reconhecem a ligação que pode existir entre o património cultural e outros conceitos, onde uma criança afirmou “Vamos trabalhar a matemática e o Cristo Rei.”. Este “(...) contacto com diferentes formas de cultura” não deve estar somente presente num domínio, mas sim deverá estar presente “(...) em todo o desenvolvimento do currículo, passando, também, pela organização do ambiente educativo, nomeadamente, no que diz respeito ao que é exposto na sala (...)” (Silva et al., 2016, p. 48)

Posteriormente ao desenvolvimento do Plano de Ação, todas as crianças continuaram entusiasmadas em partilhar novidades vindas de casa, uma **partilha da comunidade envolvente (famílias)**, em que através do projeto que foi realizado as famílias se envolveram na partilha de fotografias, “Posso partilhar fotos da M.” e “Nós já vamos à Grécia. E foi nesta partilha de vivências que o grupo descobriu novos monumentos e ampliaram o seu reportório cultural internacional, designadamente “Este monumento (apontando para a folha do dicionário - Empire State Building) fica em Nova Iorque.”, “A Torre de Pisa que fica em Itália. No início era para ser direita, mas depois ficou inclinada.”, “Este aqui é no México e tem a forma de uma pirâmide. (apontando para a

folha do dicionário – Chichén Itzá)” e “Fica na Grécia e chama-se Partenon. (tentou dizer o nome do monumento)”.

As partilhas que são realizadas pelas famílias e pelas crianças emergem em novas partilhas, sendo este um caminho realizado de mão dada com a comunidade através das comunicações, das partilhas e dos próprios projetos.

Os dados visíveis leva-nos a acreditar que as estratégias implementadas ampliaram efetivamente o reportório cultural das crianças, tendo em conta não só o nosso património nacional como internacional. Sendo que esta ampliação é um processo contínuo e que não se finda por aqui, dado que o reportório cultural é tido em conto no delineamento dos objetivos educativos por parte da EC, “O repertório cultural é tido sempre em conta uma vez que os nossos princípios educativos são: promover as relações afetivas, valorizar as diferenças individuais da criança, a criança é ativa na construção do seu saber, a organização da rotina, do espaço e materiais e o planeamento é pensada nas necessidades do grupo, valorizar e respeitar a criança e envolver a família no processo educativo.” Nesta conceção verificámos que a cultura é “o produto da atividade humana desenvolvida ao longo da história.” (Folque, 2014, p. 954)

Refletindo sobre os objetivos estabelecidos para a investigação em contexto de EPE, identificar e analisar as estratégias que contribuem para ampliar o reportório cultural das crianças foi alcançada. Os objetivos específicos: identificar estratégias para promover a ampliação do reportório cultural; desenvolver a participação ativa da comunidade no processo da ampliação do reportório cultural e analisar os interesses e as motivações das crianças, consideramos que reunimos informações que permitiram compreender o objeto de estudo – estratégias que promovem a ampliação do reportório cultural.

CAPÍTULO 5

Considerações Finais

Capítulo 5 | Considerações Finais

Neste capítulo são apresentadas as principais conclusões da presente investigação, onde se refere a resposta à questão de investigação - Que estratégias contribuem para ampliar o reportório cultural das crianças? – e uma reflexão sobre a prática desenvolvida ao longo da PES, revelando os contributos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e a construção da identidade enquanto profissional de educação.

Ao longo da PES foi possível verificar como ser educador de infância representa um grande desafio, sendo que este deve valorizar diversos aspetos importantes, nomeadamente: o espaço, o ambiente, as interações, as experiências de aprendizagem desenvolvidas e as vivências individuais da criança. O educador de infância deve considerar a criança como o elemento mais importante neste processo de educar e aprender, torná-la um sujeito ativo de aprendizagem. Por conseguinte, é fundamental saber escutar, despertar a curiosidade e apoiar as várias experiências vivenciadas.

Consideramos que um dos pontos fulcrais deste caminho foram os momentos de diálogo com as crianças, nos quais incentivámos que as mesmas se sentissem valorizadas e estimuladas a partilhar, comunicar e expressar. Foi esta partilha de troca de experiências que ajudou a conhecer melhor os interesses, motivações e desejos do grupo e de cada criança na sua individualidade.

Estes dados revelaram-se fulcrais para refletir, organizar e planejar a PES, nas suas múltiplas dimensões que completa. Neste sentido, sublinhamos que é essencial desenvolver estratégias que vão ao encontro do grupo, promovendo a ampliação do seu reportório cultural através do nosso património num ambiente educativo harmonioso e estimulante. Reconhecemos que a forma como planeamos e organizamos o espaço e o tempo fomenta nas crianças a vivência de experiências educativas variadas, mas sensatamente articuladas e interrelacionadas tendo em conta as OCEPE.

Ao longo do projeto e do desenvolvimento das atividades, procurámos promover o reportório cultural das crianças, numa abordagem transversal e coesa, ou seja, valorizando as áreas de saber tendo sempre em conta o interesse das crianças.

Ao longo da PES desenvolvemos atividades em pequenos e grande grupos, percebendo a importância que a interação, a partilha e a cooperação trazem aos saberes e às experiências.

A incidência da investigação, a ampliação do reportório cultural na educação pré-escolar, ajudou-nos a olhar para esta competência como fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Realçamos que devido à situação pandémica, o caminho que inicialmente estava a ser idealizado sofreu alterações, o que motivou uma readaptação e a continuidade de um diálogo e entreajuda constante com a EC e com a orientadora de estágio, sendo estes fundamentais para o acompanhamento e respostas ao grupo, acrescida pelas novas apropriações das novas condições.

Contudo, sublinhamos os marcantes contributos que a revisão da literatura teve, uma vez que esta se tornou essencial para analisar a importância da ampliação do reportório cultural com crianças em educação pré-escolar através de estratégias educativas motivadoras e tendo sempre em conta o superior interesse das mesmas.

Assim, refletindo sobre os objetivos da investigação definidos, salientamos que a PES foi assegurada por princípios de valorização da criança, da sua voz ativa, das suas partilhas, das suas vivências e a procura de estratégias que ampliassem e criassem oportunidades de contacto com o património cultural e internacional.

Percebemos que através de múltiplas estratégias pode-se realmente ampliar o reportório cultural das crianças, pois incentivando-as a partilhar as suas vivências em momentos do JI desencadeia nas crianças uma motivação e um interesse em descobrir e conseguinte, em aprender. Através desta vertente as crianças desenvolvem as várias dimensões: cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais. A aprendizagem por projetos revelou-se uma estratégia fundamental na ampliação do reportório cultural das crianças, além de que as crianças aprenderam a respeitar as opiniões e a comunicar de formas diversificadas.

No decurso da PES sentimos a necessidade de promover outras atividades para além do projeto, através das observações realizadas no contexto. Neste sentido Maia (2009, cit. por Moreira & Buchweitz, 1999, p. 11) afirmam que:

Aprender significa perceber como se aprende e usar esse conhecimento para facilitar novas aprendizagens. O indivíduo que aprende a aprender percebe que não só o conhecimento humano é construído mas que também o seu próprio conhecimento é adquirido através de

um processo de construção. Nesse caso, ao invés de simplesmente tentar armazenar mecanicamente novos conhecimentos ele vai procurar analisar a estrutura desse conhecimento a fim de os relacionar de maneira significativa com os conhecimentos que já possui.

Em suma, as estratégias que ampliaram o reportório cultural das crianças foram nomeadamente as seguintes: (i) a valorização das representações culturais vivenciadas pelas crianças em família; (ii) contacto com monumentos do património cultural nacional e internacional; (iii) contacto com a cultura alimentar; (iv) ampliação dos conhecimentos através da pesquisa e da investigação; (v) as partilhas com a comunidade envolvente (famílias); (vi) a implementação da metodologia de trabalho de projeto; (vii) a interdisciplinaridade com outras áreas do saber, a reflexão e o questionamento. Ao longo do trabalho compreendemos que a cultura é “um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem.” (Vygotsky, 1997, p. 106)

Refletindo sobre a PES que desenvolvemos partilhamos a ideia de Mesquita-Pires (2007), que refere que “a prática pedagógica constitui-se também como um momento de auto-descoberta, de alterações de condutas pessoais e como um espaço de progressiva autonomização pessoal e profissional.” (p. 135)

5.1. Implicações para a Prática Futura

Numa perspetiva mais pessoal, o sonho de trabalhar com crianças e de um dia poder vir a ser educadora de infância sempre se demonstrou desde cedo, começando por tirar um curso profissional no ensino secundária e depois seguindo um percurso e concretização deste curso.

O estágio em valência da EPE numa sala heterógena possibilitou múltiplas aprendizagens e foi uma mais-valia para a prática futura como profissional da educação.

As várias unidades curriculares do plano de estudos do mestrado e da licenciatura contribuíram de forma positiva para a prática profissional e a para a construção da identidade profissional, possibilitando a curiosidade por este tema tão importante no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças.

Os momentos de estágio permitiram um crescimento pessoal e profissional, uma vez que foi possível observar a prática pedagógica da EC e refletir sobre a própria prática. Este processo ajudou-nos a desenvolver um pensamento crítico e reflexivo, bem como a partilhar ideias e opiniões com a educadora numa troca entre o dar e o receber. Foi neste clima de comunicação que foi possível resolver possíveis dificuldades, com o objetivo de melhorar a prática pedagógica.

Ao longo de várias reflexões tenho vindo a reafirmar que educação da criança se envolve em dois processos complementares: o de educar e o de cuidar. Dessa maneira, falar do direito à educação, é antes de mais reconhecer o papel dos fatores sociais na formação de cada indivíduo.

É fundamental salientar, o papel importante que toda a comunidade educativa teve no sucesso deste estágio, uma vez que todos juntos vivemos, comunicamos, partilhamos e crescemos nestas novas adaptações que num futuro serão pilares da minha intencionalidade educativa.

A realização desta investigação foi um caminho que permitiu desenvolver múltiplas aprendizagens – científicas, pedagógicas, culturais, sociais, afetivas e cooperativas – entre criança/adulto e adulto/adulto.

Contudo, além dos variados contributos também existiram algumas limitações durante o percurso. Destacamos o tempo e a situação pandémica que está presente, o tempo porque sentimos que com tempo poderia ter existido um estudo ainda mais aprofundado do tema e a situação pandémica porque efetivamente deixa-nos a todos mais sensíveis e preocupados, porém com a certeza que o trabalho desenvolvido nestas condições foi sempre ao encontro do grupo de crianças e do que as OCEPE nos transmitem relativamente à EPE.

Esta investigação trouxe contributos profissionais e pessoais, transmitindo uma maior segurança para explorar com grupos futuros, dado que houve um conhecimento teórico e prático aprofundado.

Terminamos este caminho com os objetivos delineados inicialmente cumpridos e com o crescimento profissional nesta área tão fundamental para a formação dos futuros cidadãos. Reconhecemos que a educação é uma área que está em constante mudança, como tal, os educadores e professores devem procurar estar sempre em contacto com a atualidade, realizando diversas formações contemplando novas pesquisas e informações,

devendo ter sempre como principal pilar o superior bem-estar das crianças, respeitando as suas individualidades.

O educador deve desenvolver um pensamento crítico e reflexivo sobre a sua própria prática, tal como defendem Silva et al. (2016, p. 13):

Através de uma avaliação reflexiva e sensível, o/a educador/a recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução, falar com as famílias sobre a aprendizagem dos seus/suas filhos/as e tomar consciência da sua ação e do processo das crianças, para decidir como apoiar melhor o seu processo de aprendizagem.

De forma a concluir, esta investigação teve grandes implicações para a prática futura, uma vez que nos tornou profissionais práticos, observadores e reflexivos tendo em conta as várias dimensões de desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

Referências Bibliográficas

A

- Afonso, A. (2003). *A construção da Autonomia nas Crianças em Contexto de jardim de infância*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve;
- Afonso, M. R. (2004). *Educação para a Cidadania em Portugal*. Departamento de Educação Básica;
- Alarcão, I., e Roldão, C. (2008). *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedago;
- Alarcão, L. et al. (2008). *Relatório de Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação;
- Alves, A. (2010). *De que forma é que os Projectos Concretizados no jardim de infância são estruturantes na aprendizagem das Crianças*. Relatório de Estágio para a obtenção do Grau de Mestre. Universidade de Bragança.

B

- Balaban, N. (1988). *O Início da Vida Escolar da Separação à Independência*. Porto Alegre: Artes Médicas;
- Barbosa, S.; Morais, C. e Pacheco, R. (2019). *Projetos: Construindo um Percorso com Sentido*. Escola Moderna Nº7, 16-25;
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70;
- Barros, L. M. (2003). *O envolvimento da criança de três anos em grupos heterogêneos: um estudo em contextos pedagógicos diferenciados*. Acessado em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/690?mode=full&submit_simple=Mostrar+registo+em+formato+completo a 17 de março de 2020: Universidade do Minho;
- Barros, M. e Palhares, P. (1997). *Emergência da Matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora;
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva;
- Bernstein, B. (1996). *In Diálogo Entreculturas*. (n.º 18, p.2). Ed. Morata, Madrid;

- Bettencourt, M. e Folque, M. A. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora;
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora;
- Bogdan, R. e Taylor, S. (1975). *Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences*. New York. J. Wiley;
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas;
- Bronfenbrenner, U. e Morris, P. A. (1998) The ecology of developmental processes. In: Damon, W. e Lerner, R. M. (Orgs.). *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development*. New York: John Wiley;
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do Desenvolvimento Humano: Tornando os Seres Humanos mais Humanos*. Porto Alegre: Artmed.

C

- Candau, V. (2002). *Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma Aproximação*. Educação Social;
- Cenci, A. e Costas, F. (2009). *Pensamento e Linguagem: Cultura e Aprendizagem*. REP: Revista Espaço Pedagógico, v. 16, nº 2.

D

- Davies, D. (2000). Powerful Partnerships among schools, Parents, and communities. Education Digest.

E

- Evans, E. (1982). *Curriculum models and early childhood education*. In B. Spodek (ed.), *Handbook of research in early childhood education* (pp. 107-134). New York: Free Press.

F

- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), “*Agente gosta é de brincar com os outros meninos!*”. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Porto: Edições Afrontamento;

Folque, M. (1999). *A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Revista Escola Moderna;

Folque, M. A. (2014). *Reconstruindo a Cultura em Cooperação mediado pela Pedagogia para a Infância do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*.

G

Gomes, A. et al. (2011). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem – Coleccção Nova Cidine 1*. Porto: Porto Editora.

H

Hohmann, M. e Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. (2ª ed.). Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian;

Hohmann, M. e Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

K

Katz, L. (2006). *Perspetivas Actuais sobre Aprendizagem na Infância: Saber (e)Educar*. Nº 11;

Katz, L. e Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Katz, L. e Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

L

Laevers, F. e Portugal, G. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). Porto: Porto Editora.

M

Marchão, A. (2012). *No Jardim de Infância e na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Gerir o Currículo e Criar Oportunidades para Construir o Pensamento Crítico*. Lisboa: Edições Colibri;

Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa: Editorial Presença;

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

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância -Teorias e Práticas*. Porto: Profedições Lda;

Monteiro, M. (2007). *Área de Projecto 12º ano*, Guia do Aluno. Porto: Porto Editora;

Moreira, M. A. e Buchweitz, B. (1999). *Novas estratégias de ensino e aprendizagem*. Venda Nova: Aula Prática.

N

Neto, C., Barreiros, J. e Pais, N. (1989). *A Actividade Lúdica no Jardim de Infância*. Guarda: Escola Superior de Educação da Guarda;

Niza, S. (1990). *O próprio desejo é uma construção*. Em A. Nóvoa, F. Marcelino e J. Ramos do Ó (Orgs.). (2012), *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação*. Lisboa: Edições Tinta-da-china;

Niza, S. (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna e Edições Tinta da China;

Niza, S. (2013). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora;

Niza, S. (2018). *Estado da Educação 2018*. CNE – Conselho Nacional da Educação;

Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa. Publicações Dom Quixote.

O

Oliveira, N. (2010). *As Comunicações das Crianças*. Escola Moderna Nº37;

Oliveira-Formosinho, J. e Andrade, F. (2011). *O Espaço na Pedagogia em Participação*. In J. Oliveira-Formosinho, e F. Andrade, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação*. Porto: Porto Editora.

P

Pillizari et al. (2002). *Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel*. Revista Psicologia Educação Cultura;

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

Q

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editora Gradiva.

R

Rangel, M., e Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. Da Investigação às Práticas*. Porto: Escola Tangerina;

Rego, T. (2000). *Vygotsky: Uma Perspetiva Histórico-Cultural da Educação*. 10ª edição. Petrópolis: Vozes;

Roger, C. (2001). *Tornar-se pessoa (5ª Edição)*. São Paulo: Martins;

Santomé, J. (2006). *A Desmotivação dos Professores*: Mangualde: Edições Pedagogo;

Silva, P. (2009). *Crianças e Comunidades como Actores Sociais: Uma Reflexão Sociológica no âmbito da Interação entre Escolas e Famílias*;

Silva et al. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação;

Sim-Sim, I., Silva, A. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação: Lisboa;

Simões, A. (2015). *O Papel do Educador de Infância no Brincar da Criança*. Relatório de Estágio, ESEL, Lisboa.

Sousa, C. (1994). *Para intervir em educação – contributos dos colóquios Cidine*;

Sousa, M. e Sarmiento, T. (2010). *Escola – Família - Comunidade: Uma Relação para o Sucesso Educativo*. Gestão e Desenvolvimento.

T

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.

V

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A Prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora;

- Vasconcelos, T. (2007). *A Importância da Educação na Construção da Cidadania*. Saber (e) Educar, n.º 12;
- Vasconcelos, T. (2009). *Educação de infância e promoção da coesão social*. In I. Alarcão (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação;
- Vieira, F. (1993). *O Caleidoscópio da Supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Lisboa: Edições ASA;
- Vieira (1999). *As Tensões Identitárias nas Sociedades Contemporâneas*, in *Anais - Série Sociologia*, 1999. Universidade Autónoma de Lisboa. Lisboa;
- Vygotsky, L. (1991). *A formação Social da Mente* (4ª Edição). São Paulo: Livraria Martins Fontes;
- Vygotsky, L. (1995). *Obras escogidas*. Madrid;
- Vygotsky, L. (1997). *The History of the Development of Higher Mental Functions*. N. York;
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Climepsi Editores;
- Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e a Criatividade na Infância*. Lisboa: DinaLivro.

Z

- Zabalza, M. (2000). *O Discurso Didáctico sobre Atitudes e Valores no Ensino*. In: F. Trillo. (Coord.), *Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Horizontes.

Legislação Consultada:

- Código de Conduta Responsável em Investigação Científica (2008);
- Decreto-Lei N° 240/2001, de 30 de agosto (artigo 4º);
- Lei Quadro da Educação Pré-Escolar – Lei N° 5/97, de 10 de fevereiro (artigo 2º).

Outros Documentos Consultados:

- Projeto Curricular de Sala;
- Projeto Educativo da Instituição.

APÊNDICES

Apêndice A

Guião de Questões Caracterizados por Blocos



Instituto Superior de Ciências Educativas

Departamento da Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Ano Letivo 2019/2020

Guião de Questões categorizados em Blocos

O presente trabalho de investigação surge no âmbito da unidade curricular Prática do Ensino Supervisionada II enquadrada no 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, no Instituto Superior de Ciências Educativas.

Tem como objetivo compreender qual o papel da educadora na ampliação do reportório cultural numa sala de educação pré-escolar.

Esta entrevista semiestruturada destina-se à educadora cooperante do estágio curricular que está a ser realizado no presente semestre na instituição localizada em Lisboa.

O tema da entrevista está relacionado com a investigação, a Ampliação do Reportório Cultural na Educação Pré-Escolar.

Agradeço desde já a sua colaboração e disponibilidade, sendo o seu contributo fundamental. Todas as informações disponibilizadas serão confidenciais.

Categorias	Objetivos Específicos	Formulário de Questões
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	- Legitimar a entrevista; - Motivar a entrevistada.	- Informar a entrevistada sobre os objetivos do trabalho que nos encontramos a desenvolver; - Assegurar a confidencialidade das declarações prestadas durante a entrevista e o anonimato da entrevistada; - Solicitar a sua colaboração.

<p>Bloco B Perfil da entrevistada</p>	<p>- Conhecer o currículo profissional da entrevistada.</p>	<p>- Solicitar à entrevistada que fale sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilitações Literárias; ▪ Percurso Profissional; ▪ Formação Complementar;
<p>Bloco C Conceção da educadora sobre a educação pré-escolar</p>	<p>- Perceber a conceção da educadora sobre a importância atribuída à educação pré-escolar.</p>	<p>- Questionar a educadora sobre a importância da educação pré-escolar (crianças a partir dos 3 anos de idade até à entrada na escolaridade obrigatória).</p> <p><u>Questões de reforço:</u></p> <p>- Que vantagens considera que a educação pré-escolar pode trazer às crianças?</p>
<p>Bloco D Representações da educadora sobre o reportório cultural</p>	<p>- Conhecer a representação da educadora sobre a temática do reportório cultural.</p>	<p>- Solicitar a opinião da entrevistada sobre a importância da ampliação do reportório cultural.</p> <p><u>Questões de reforço:</u></p> <p>- O que entende por reportório cultural?</p> <p>- Na sua opinião que lugar ocupa no quadro da educação pré-escolar?</p> <p>- Quais as estratégias adotadas para ampliar o reportório cultural das crianças numa sala de pré-escolar? Pode dar exemplos?</p>
<p>Bloco E Compreender o papel da educadora na ampliação do reportório cultural nas crianças</p>	<p>- Identificar o papel da educadora na ampliação do reportório cultural numa sala de educação pré-escolar.</p>	<p>- Pedir à entrevistada que fale sobre o papel da educadora na ampliação do reportório cultural nas crianças.</p> <p><u>Questões de reforço:</u></p> <p>- Qual a importância que atribui ao seu papel (de educadora) no processo de ampliação do reportório cultural nas crianças?</p> <p>- De que modo o reportório cultural é tido em conta no delineamento dos objetivos educativos?</p>
<p>Bloco F Agradecimento à entrevistada</p>	<p>- Reforçar a confidencialidade das declarações prestadas durante a entrevista.</p>	<p>- Agradecer a participação e colocar a entrevistada à vontade para acrescentar outras informações que considere relevantes no âmbito da problemática em estudo.</p>

Apêndice B

Transcrição da Entrevista realizada à Educadora Cooperante

Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada

Entrevistadora: Muito obrigada pela sua disponibilidade de modo a contribuir para a minha investigação. É de todo fundamental assegurar-lhe que as declarações prestadas durante a entrevista serão confidenciais e a sua identidade será mantida em anonimato.

Bloco B – Perfil da entrevistada

Entrevistadora: Quais são as suas habilitações literárias?

Entrevistada: Licenciatura e Educação de infância.

Entrevistadora: Como descreve o seu percurso profissional?

Entrevistada: Os meus primeiros seis anos como educadora, foram em creche, que me deu uma grande bagagem nesta valência e onde fui dando os primeiros passos no Movimento de Escola Moderna, ao nível da formação. Ao fim destes seis anos, surgiu a oportunidade de trabalhar no Colégio Piloto Diese, onde teria a oportunidade não só de alargar os meus conhecimentos e experiências, assim como, de trabalhar em jardim de infância e aprofundar e pôr em prática o Movimento de Escola Moderna, que até aqui não tinha conseguido fazer. Iniciei na Diese na sala de 1 ano e segui com esse grupo até saírem para o 1º ciclo. Foram 5 anos de crescimento a todos os níveis e onde repeti a oficina e concluí o estágio no MEM. Encontro-me no Colégio Piloto Diese até à data e em constante aprendizagem e crescimento.

Entrevistadora: Têm alguma formação complementar?

Entrevistada: Não.

Bloco C – Conceção da educadora sobre a educação pré-escolar

Entrevistadora: Na sua opinião, qual a importância da educação pré-escolar (crianças a partir dos 3 anos de idade até à entrada na escolaridade obrigatória)?

Entrevistada: A educação pré-escolar é determinante pois inicia um processo de educação que se desenvolverá ao longo de toda a vida. A criança tem oportunidade de adquirir competências sociais, de adquirir autoconfiança e segurança em si própria, assim como nas decisões que toma. Poderá experienciar o trabalho em grupo, cooperando e desenvolvendo tarefas em comum. Na educação pré-escolar, as crianças terão contacto com um leque variado de experiências que serão partilhadas em conjunto e trabalhadas de forma a que consiga superar momentos de frustração, que serão fundamentais para uma entrada, saudável e otimista na escolaridade obrigatória.

Entrevistadora: Que vantagens considera que a educação pré-escolar pode trazer às crianças?

Entrevistada: As vantagens prendem-se a vários níveis, socialização, aquisição de novos conhecimentos, cooperação, partilha, autonomia, contacto com diversas dimensões culturais, acesso a atividades estimuladoras de desenvolvimento intelectual global...

Bloco D – Representações da educadora sobre o reportório cultural

Entrevistadora: Na sua opinião, qual a importância da ampliação do reportório cultural?

Entrevistada: O reportório cultural é fundamental e torna-se imprescindível que as crianças possam ter contacto com diferentes formas de cultura e que estas sejam trabalhadas e conseqüentemente ampliadas pois só assim influenciam a vida das mesmas.

Entrevistadora: O que entende por reportório cultural?

Entrevistada: Tudo o que define um individuo ao longo da sua vida, pessoal, social, cultural e cognitivamente. É um processo que se vai construindo ao longo da vida.

Entrevistadora: Na sua opinião que lugar ocupa no quadro da educação pré-escolar?

Entrevistada: Ocupa um lugar primordial quando a cultura individual é respeitada e valorizada.

Entrevistadora: Quais as estratégias adotadas para ampliar o reportório cultural das crianças numa sala de educação pré-escolar? Pode dar alguns exemplos?

Entrevistada: As estratégias adotadas prendem-se com o saber ouvir e escutar o que cada criança traz de casa partilha com todos. Saber aproveitar estes momentos para dar

significado aos mesmos e levá-los a saber mais sobre variados assuntos. Ter um ambiente físico com estratégias e interações que reflitam e acolham uma diversidade de opiniões da comunidade; promover a qualidade de relações multiculturais de forma a todas as crianças terem os mesmos direitos; ter como base uma pedagogia crítica que dá voz aos alunos e os envolve nos processos de descoberta e aprendizagem; focar a mudança de atitudes; e ser um meio reflexivo de concretização da justiça social articulando a teoria, a reflexão e a prática; envolver a família no currículo e trabalho da sala.

As reuniões são um ótimo momento para ampliar estes reportórios, é nestas que as crianças fazem grande arte das partilhas e onde surgem variadas problemáticas que vamos trabalhando ao longo do ano.

Exemplos: Quando surge um projeto sobre um local que uma criança visitou: Projeto aqueduto. Quando uma criança mostra curiosidade em saber mais sobre algo: Projeto Cristo-Rei. Quando a família pede ajuda e se realiza um projeto sobre isso: Projeto os dentes. Quando as crianças têm espaço para resolver os seus problemas e falamos em princípios que regulam o nosso dia a dia e o dia a dia na sociedade,...

Bloco E – Compreender o papel da educadora na ampliação do reportório cultural das crianças

Entrevistadora: Descreva o papel da educadora na ampliação do reportório cultural das crianças

Entrevistada: O papel do educador em sala passa pelo respeito por cada criança, estar atento, saber ouvir e dar ênfase. O educador como mediador das aprendizagens, tem que saber intervir sem dar as respostas, deixando as crianças curiosas por saber mais. Conhecer bem cada criança e trabalhar com cada uma delas de acordo com a ZDP. Dar liberdade a cada uma para que se tornem interventivos, autónomos e conseqüentemente envolvidos e interessados nos processos.

Entrevistadora: Qual a importância que atribui ao seu papel (de educadora) no processo de ampliação do reportório cultural das crianças?

Entrevistada: O papel do educador é fundamental, pois é ele o mediador para a construção e desenvolvimento dos conhecimentos e valores. Se não for um ouvinte atento

e ativo, um ouvinte que questiona e se não se colocar lado a lado com a criança não poderá apoiar a criança de forma adequada.

Entrevistadora: De que modo o reportório cultural é tido em conto no delineamento dos objetivos educativos?

Entrevistada: O repertório cultural é tido sempre em conta uma vez que os nossos princípios educativos são: promover as relações afetivas, valorizar as diferenças individuais da criança, a criança é ativa na construção do seu saber, a organização da rotina, do espaço e materiais e o planeamento é pensada nas necessidades do grupo, valorizar e respeitar a criança e envolver a família no processo educativo.

Bloco F – Agradecimento à entrevistada

Entrevistadora: Agradeço a sua participação e colaboração. Gostaria de acrescentar outras informações que considere relevantes?

Entrevistada: Não, muito obrigada pela oportunidade.

Apêndice C

Esquema do Projeto do Cristo Rei

<p style="text-align: center;">O que queremos saber ...</p> <ul style="list-style-type: none">- Quem é que construiu a estátua do Brasil? (A)- Porque é que o Cristo Rei foi posto ao pé da Ponte 25 de Abril? (R)- Quem é que construiu a estátua do Cristo Rei? (J)- Porque é que ele foi especial? Onde é que o Cristo Rei nasceu? (SI)- Quem é o Cristo Rei? O que é que aconteceu na Ponte 25 de Abril? (LV)- Quando é que a estátua foi criada? Foi uma pessoa? Se sim, quando é que ele viveu? Em que países há estátuas parecidas com o Cristo Rei? (G)- Quem é que desenhou a estátua? Quanto tempo demorou a construir em todos os países? Porque é que têm os braços abertos? (MU)- O Cristo Rei de Portugal é mais alto do que o Cristo Rei do Brasil? (GA)	<p style="text-align: center;">O que pensamos saber ...</p> <ul style="list-style-type: none">- A estátua é gigante. A estátua existe noutros países. (A)- A estátua fica na ponte 25 de abril. A estátua do Brasil chama-se Estátua da Liberdade. (G)- O Cristo Rei foi construído no tempo de Salazar, o Primeiro Ministro de Portugal. (R)- A estátua está e é em Almada onde vivem os meus avós. (LV)- O Cristo Rei tem um elevador. Só se pode subir até aos pés. (M)- A estátua tem escadas. O J já foi ao Cristo Rei. Existe um Cristo Rei na Madeira. (GA)												
<p style="text-align: center;">Descobertas ...</p> <ul style="list-style-type: none">- Existe um Cristo Rei na Colômbia e o dedo desse Cristo Rei caiu. (SI)	<p style="text-align: center;">Quem faz?</p> <table border="0" style="width: 100%;"><tr><td>- MU</td><td>- M</td><td>- LV</td><td>- R</td></tr><tr><td>- G</td><td>- GA</td><td>- A</td><td>- MM</td></tr><tr><td>- R</td><td>- C</td><td>- SI</td><td>- J</td></tr></table>	- MU	- M	- LV	- R	- G	- GA	- A	- MM	- R	- C	- SI	- J
- MU	- M	- LV	- R										
- G	- GA	- A	- MM										
- R	- C	- SI	- J										

Apêndice D

Planificação – Visita Virtual ao Cristo Rei



Instituto Superior de Ciências Educativas

Ano Letivo 2019/2020

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Prática do Ensino Supervisionada II – Jardim de Infância

Visita Virtual ao Cristo Rei		Data: 17 de junho de 2020 Duração: 30 minutos Estagiária: Margarida Lopes	
Áreas de Conteúdos: - Área do Conhecimento do Mundo		Domínios (Integrados na OCEPE): - Conhecimento do Mundo Social	
Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos: - Conhecer contextos próximos e culturais; - Compreender o espaço e o tempo social; - Promover a diversidade cultural.	Proposta Educativa: - Adquirir o conhecimento e o respeito pela cultura; - Adquirir diversidade cultural; - Estabelecer relações com o passado e o presente com prática cultural.		Como surgiu? Esta visita guiada surgiu do projeto que o grupo está a realizar sobre o Cristo Rei, e não sendo possível a visita ao local devido à pandemia do covid-19, a estagiária levou esta visita até à sala.
	Estratégias de Implementação:	Organização	
Espaço		Materiais	Grupo

<ul style="list-style-type: none"> - Explicar ao grupo que seria muito vantajoso a nossa ida ao local, mas sendo que não nos é possível, realizámos uma visita virtual para eles; - Colocar o vídeo para o grupo do projeto visualizar; - Debater com o grupo o que acabaram de visualizar, compreendendo o que conheciam, o que aprenderam e o que foi surpreendente; - Questionar o grupo se querem apresentar o vídeo aos restantes colegas ou querem comunicar. 	<p>- Sala, chão da sala.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Coluna de Som. 	<p>- Grupo de Crianças.</p>
---	------------------------------	---	-----------------------------

Avaliação	
<p>Grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O grupo apropriou-se de novas descobertas e conhecimentos: <ul style="list-style-type: none"> “Fica em Almada?” (LV) “Então mas no vídeo disseram que era no Pragal... ?” (Margarida) “Pragal é a freguesia e a Almada é o concelho.” (M) “Está a abraçar Lisboa.” (C) “A estátua é grande.” (A) - O grupo do projeto decidiu que queria apresentar o vídeo aos restantes colegas, os mesmos estiveram atentos e curiosos tendo afirmado alguns conhecimentos: <ul style="list-style-type: none"> “Demorou 10 anos a ser construído.” (MA) 	<p>Estagiária:</p> <p>Realizar esta visita possibilitou-me ampliar o meu olhar, uma vez que a partir de estratégias tão diversificadas podemos realmente ampliar o reportório cultural das crianças. Foi realmente um momento rico de aprendizagens significativas, tanto para os adultos como para as crianças que se apropriaram de novos conhecimentos e descobertas.</p>
<p>Identificação / Planificação de Novas Possibilidades:</p> <p>Numa próxima atividade poder-se-ia ampliar a visita guiada para outros monumentos históricos de Lisboa que o grupo demonstrou interesse ao longo desta visita,</p>	

Apêndice E

Planificação – Qual é a nossa Altura?



Instituto Superior de Ciências Educativas

Ano Letivo 2019/2020

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Planificação

Qual é a nossa Altura?		Estagiária: Margarida Lopes Data: 18 de junho de 2020 Duração: Aproximadamente 1 hora
Áreas de Conteúdos: - Área da Expressão e Comunicação		Domínios (Integrados na OCEPE): - Domínio da Matemática
Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos: - Recolher, organizar e interpretar os dados a partir de situações do projeto; - Utilizar gráficos simples para organizar a informação recolhida e interpretá-la de modo a dar respostas às questões colocadas; - Recolher informação pertinente para dar resposta a questões colocadas, recorrendo a metodologias adequadas (listagens e desenhos); - Compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los;	Proposta Educativa: - Medir a altura das crianças; - Representar e comunicar o pensamento matemático; - Proporcionar ocasiões de desenvolvimento numérico.	Como surgiu? Durante o projeto do Cristo Rei despontou a questão de qual seria a altura deste monumento. Após esta descoberta, surgiu a ideia de explorar as alturas de cada criança de forma a responder à questão: “Quantas crianças são precisas para chegar ao Cristo Rei?”

<p>- Escolher e usar unidades de medida para responder a necessidades e questões.</p>			
<p>Estratégias de Implementação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reunir com o grupo na sala e relembrar a altura que o monumento do Cristo-Rei têm (110 metros); - Explicar às crianças que podemos medir de diversas formas e com diferentes materiais que usamos no nosso quotidiano. Sugerir a utilização dos blocos de lego como unidade de medida; - Deitar cada uma das crianças no chão de barriga para cima e com o auxílio de outra criança colocar os blocos ao lado da criança deitada; - Registrar a altura de cada criança com a referida unidade de medida no papel; - Medir duas crianças da sala com a fita métrica; - Colocar o papel de cenário realizado com o Cristo-Rei no chão; - Questionar e criar um conflito cognitivo no grupo de forma a refletir sobre quantos quantas crianças seriam precisas para chegar ao topo do monumento; - Colar com as crianças diversas imagens ao longo da fita métrica (1 imagem - representa 1 criança com aproximadamente 1 metro de altura); 	Organização		
	Espaço	Materiais	Grupo
	<p>- Sala, chão da sala.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Blocos de Lego do exterior; - Canetas de Feltro; - Papel de Cenário; - Tintas; - Fita Métrica; - Material de Desenho; - Impressora; - Computador. 	<p>- Grupo de crianças.</p>

<p>- Realizar a contagem das imagens com o grupo e colocar ao lado das imagens o número que representa; - Explicar ao grupo que se cada criança com 4 e 5 anos de idade tem aproximadamente 1 metro de altura, para chegar ao Cristo Rei iríamos precisar de 110 crianças.</p>			
---	--	--	--

Avaliação	
<p>Grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O grupo ao longo da atividade conseguiu realizar cálculos matemáticos tendo chegado às suas próprias conclusões: “O MM é mais pequeno que o S.” (MB) - Uma das questões que foi colocadas por algumas crianças foi: “Então o que significa meio?” (G) - No sentido de responder a esta questão foi necessário colocar a peça que continha 8 buracos ao lado das duas peças que continham 4 buracos, cada uma. Ao verificarem que duas peças de 4 buracos dava uma peça de 8 buracos, perceberam que: “É metade porque não está completa.” (A) - No momento de questionar o grupo sobre quantas crianças seriam precisas para chegar ao Cristo-Rei, o S afirmou de imediato: “Eu acho que para o Cristo-Rei são necessárias 110 crianças.” (S) 	<p>Estagiária:</p> <p>Esta atividade representou um grande desafio para mim, pois após refletir com a minha colega de estágio e com a educadora consegui perceber um caminho mais claro para a perceção das crianças desta aprendizagem.</p> <p>A matemática representa um papel fulcral na estruturação do pensamento e esta atividade revelou ser uma vivência agradável e motivadora que possibilitou encarar a aprendizagem da matemática de forma lúdica.</p>
<p>Identificação / Planificação de Novas Possibilidades:</p> <p>Após esta atividade, o grupo poderia criar as suas silhuetas individuais em papel de cenário e preencher representando os seus traços pessoais. Para além disso, seria possível identificar outras possibilidades com diferentes unidades de medida, como por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> “Canetas.” (M) “Com réguas.” (MA) 	

Apêndice F

Planificação – Pastéis de Nata



Instituto Superior de Ciências Educativas

Ano Letivo 2019/2020

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Prática do Ensino Supervisionada II – Jardim de Infância

Pastéis de Nata		Data: 19 de junho de 2020 Duração: Aproximadamente 1 hora Estagiária: Margarida Lopes
Áreas de Conteúdos: <ul style="list-style-type: none">- Área de Formação Pessoal e Social- Área do Conhecimento do Mundo		Domínios (Integrados na OCEPE): <ul style="list-style-type: none">- Conhecimento do Mundo Social
Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos: <ul style="list-style-type: none">- Contatar com diferentes manifestações de cultura;- Reconhecer os laços de pertença social e cultural;- Assumir responsabilidade;- Conhecer contextos próximos e culturais;- Promover a diversidade cultural.	Proposta Educativa: <ul style="list-style-type: none">- Adquirir conhecimento sobre as culturas de Lisboa;- Realizar um dos doces mais apreciados no nosso país.	Como surgiu? <p>Esta atividade de culinária surgiu do projeto do Cristo Rei, onde na realização do mesmo, a M e a LV falaram de queriam fazer doces na sala. Após conversarmos com o grupo, conseguimos identificar um doce típico da cidade de Almada, mas também o doce típico da cidade de Lisboa, os pastéis de nata:</p> <p>“O Cristo Rei está a abraçar Lisboa.” (A)</p>

	Organização		
	Espaço	Materiais	Grupo
<p>Estratégias de Implementação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversar com o grupo sobre as regras da realização desta atividade; - Distribuir tarefas pelas crianças ao longo da realização do creme do pastel de nata; - Repartir por cada criança um pedaço de massa folhada e estender na forma autonomamente; - Vazar o creme para dentro da massa com o auxílio e supervisão de um adulto; - A estagiária coloca no forno e vai verificando até estarem cozidos; - Comer na hora do lanche. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sala, nas mesas; - Cozinha. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formas de Metal; - Vara de Arames; - Colher de Pau; - Tigela; - Forno; - Fogão; - Tacho - Manteiga - Leite; - Limão; - Canela; - Açúcar; - Farinha; - Ovos; - Massa Folhada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo de crianças.

Avaliação	
<p>Grupo:</p> <ul style="list-style-type: none">- O grupo conseguiu identificar após a conclusão da confeção todos os ingredientes que utilizamos e o respetivo procedimento, verificando assim uma participação ativa e motivada;- Algumas crianças nunca tinham provado este doce e as reações foram variadas e deliciosas:<ul style="list-style-type: none">“Super mega bons.” (M)“Não gosto muito, gosto mais da parte de cima do que de baixo. (G)“Porque a parte de cima é mais mole.” (LV)“Estão muito bons.” (SR)	<p>Estagiária:</p> <p>Esta atividade de culinária possibilitou inúmeras ampliações e permitiu ao grupo uma imagem positiva de si mesmo, porque estavam realmente a exercer algo concreto, onde perceberam o processo de causa-efeito. Quanto mais a criança se envolve no processo, mais ela própria contribuir para o seu desenvolvimento.</p>
<p>Identificação / Planificação de Novas Possibilidades:</p> <ul style="list-style-type: none">- Numa próxima atividade poder-se-ia realizar outra receita de culinária, mas por exemplo, um sumo natural de frutas.	

Apêndice G

Planificação – Dicionário dos Monumentos



Instituto Superior de Ciências Educativas

Ano Letivo 2019/2020

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Prática do Ensino Supervisionada II – Jardim de Infância

Dicionário dos Monumentos		Data: 19 de junho de 2020 Duração: 45 minutos Estagiária: Margarida Lopes
Áreas de Conteúdos: <ul style="list-style-type: none">- Área do Conhecimento do Mundo- Área da Expressão e da Comunicação		Domínios (Integrados na OCEPE): <ul style="list-style-type: none">- Domínio da Educação Artística:<ul style="list-style-type: none">- Subdomínio das Artes Visuais.- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
Intencionalidade Educativa / Objetivos Pedagógicos: <ul style="list-style-type: none">- Conhecer contextos próximos e culturais;- Compreender o espaço e o tempo social;- Promover a diversidade cultural;- Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas;- Apreciar diferentes manifestações de artes visuais a partir de observações;	Proposta Educativa: <ul style="list-style-type: none">- Adquirir o conhecimento e o respeito pela cultura;- Adquirir diversidade cultural;- Estabelecer relações com o passado e o presente com prática cultural;- Descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê;	Como surgiu? <p>Ao longo do desenrolar do projeto, para além do monumento do Cristo Rei, as crianças descobriram que a partir deste conseguiam observar a Ponte 25 de abril, a Torre de Belém e o Padrão dos Descobrimentos. Assim, fez sentido criar um dicionário onde encontrassem algumas características sobre</p>

<p>- Usar a escrita em diferentes funcionalidades nas atividades.</p>	<p>- Dialogar sobre o que fazem e o que observam; -Facilitar a emergência da linguagem escrita.</p>	<p>estes monumentos, juntando-os num só documento.</p>	
<p>Estratégias de Implementação: - O grupo seleciona os monumentos que devem estar incluídos no dicionário, assim como a pesquisa, mais concretamente as suas características; - De seguida realizam a capa ao seu gosto onde colocam o título “Dicionário dos Monumentos”; - Desenham em cada folha o respetivo nome do monumento, escrevem algumas das suas características, colam a imagem real e realizam a ilustração; - Cada criança é responsável por optar de forma individual pelos materiais que pretende utilizar para este dicionário; - O dicionário será depois apresentado ao restante grupo.</p>	<p>Organização</p>		
	<p>Espaço</p>	<p>Materiais</p>	<p>Grupo</p>
	<p>- Sala, mesas de trabalho</p>	<p>- Papel; - Cartolinas; - Canetas de Feltro; - Tesouras...</p>	<p>- 14 crianças do projeto “O Cristo Rei”</p>

Avaliação	
<p>Grupo:</p> <ul style="list-style-type: none">-Esta atividade possibilitou um grande entusiasmo e interesse no grupo, onde as crianças procuraram partilhar e comunicar com o grupo as suas vivências e das suas respetivas famílias;- Este contacto com o património cultural nacional e internacional estimulou nas crianças querer saber mais sobre os monumentos que existem no mundo e os países que já tiveram a oportunidade de visitar:<ul style="list-style-type: none">“Eu quero ir a Paris ver a Torre Eiffel.” (M)“Eu já fui a Itália e à Grécia quando era muito pequenino.” (MB)	<p>Estagiária:</p> <p>A organização da recolha dos vários monumentos num dicionário proporcionou o contacto com um material diversificado, o que possibilitou o contacto com a Leitura e a Escrita. Como futura profissional de educação, reflito o quanto esta articulação se torna fundamental na aquisição das aprendizagens futuras aquando da entrada para o 1º Ciclo, partindo das vivências que acontecem no jardim de infância.</p>
<p>Identificação / Planificação de Novas Possibilidades:</p> <p>Numa próxima atividade poderíamos acrescentar novos monumentos a este dicionário, ou até realizarmos um novo com outro tema, como por exemplo os animais e as plantas.</p>	

Apêndice H

Dicionário dos Monumentos

<p>COLÉGIO PILOTO DIESE</p>	<p>Torre Eiffel</p> <p>"Este monumento fica em Paris. Mede 300 m de altura e foi construído em 1887."</p> <p>Madalena Almeida</p>	<p>Palácio do Pena</p> <p>"Fica localizado em Sintra. Foi construído em 1836 e foi concluído em 1850."</p> <p>Martinho</p>
<p>Mosteiro da Batalha</p> <p>"Este monumento fica na Beira Litoral. Foi mandado construir pelo Rei D. João I. no ano de 1387."</p> <p>Martim Botelho</p>	<p>Cristo-Rei</p> <p>"O Cristo-Rei fica ao pé da Ponte 25 de Abril. Tem 30 metros de altura. Foi construído há muito tempo, em 1959."</p> <p>Martim Botelho</p>	<p>Basilica da Espirita</p> <p>"Este monumento fica em Lisboa e foi construído em 1779. A Basilica é um monumento religioso."</p> <p>António</p>
<p>Ponte 25 de Abril</p> <p>"A ponte é suspensa. Liga Lisboa a Almada. A sua altura é de 190 m. Foi construída a 1962."</p> <p>Leonora</p>	<p>Ponte Velha do Rio Tejo</p> <p>"A ponte passa por baixo do Rio Tejo. Foi construída em 1998."</p> <p>Leonora</p>	<p>Torre de Belém</p> <p>"Fica localizado na freguesia de Belém. Foi construído em 1514. O seu nome oficial: Torre de São Vicente. Torre de São Vicente."</p> <p>Guilherme</p>

