



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

LÁ FORA TAMBÉM SE APRENDE

A Articulação com a Comunidade em Jardim de Infância

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ANA SOFIA MENDES TAVARES

JULHO 2015



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

LÁ FORA TAMBÉM SE APRENDE

A Articulação com a Comunidade em Jardim de Infância

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sob orientação de Dalila Lino

ANA SOFIA MENDES TAVARES

JULHO 2015

"A relação escola-comunidade fundamenta-se na integração do aluno no seu próprio contexto social e uso do mesmo, para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem" (Correia & Cosme, 2011, p.9).

AGRADECIMENTOS

Não só o presente relatório, como também todo o meu percurso ao longo destes quatro anos de formação académica não teriam sido tão bem sucedidos sem o apoio incondicional de diversas pessoas, às quais não posso, nem quero deixar de agradecer.

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Lisboa que me acompanharam e me orientaram de forma individualizada na construção de conhecimentos e da minha identidade profissional.

A ambas as supervisoras institucionais que me apoiaram sempre, dando-me feedbacks essenciais para eu poder evoluir ao longo da minha prática.

Às equipas educativas com quem trabalhei, que sem dúvida me deram liberdade para agir e para aprender através da prática, da experimentação, da reflexão e da reformulação.

Especialmente à educadora cooperante de jardim de infância, uma vez que o seu apoio, carinho, confiança, amizade e sinceridade me permitiram desenvolver a minha prática num ambiente confortável, acolhedor e no qual aprendi e cresci muito.

A todas as crianças com quem me cruzei e a às suas famílias, por me acolherem, por me apoiarem e por me fazerem crescer todos os dias.

À minha família, avós, tios, primos, mas essencialmente aos pais. Sem eles nada teria sido possível. Obrigada pelo apoio, pelas chamadas de atenção, pelas chamadas à razão e por todas as vezes em que precisei de falar e vocês estavam sempre presentes.

Aos meus amigos, aos de sempre e àqueles que felizmente apareceram no início ou a meio deste percurso, tornando-o mais rico e gratificante e fazendo com que os momentos menos bons passassem depressa.

Por fim, àquele que sempre esteve e está comigo nos melhores e nos piores momentos, acompanhando-me, orientando-me e apoiando-me todos os dias.

OBRIGADA a todos, foram a chave para o sucesso.

RESUMO

O presente relatório insere-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar, mais precisamente na Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada (PPS), realizada nos contextos de creche e de jardim de infância. Com o mesmo, pretende-se realizar uma análise reflexiva da intervenção em ambos os contextos educativos, relacionando as características dos mesmos com as intenções definidas e com a ação pedagógica desenvolvida.

O trabalho desenvolvido teve em consideração os grupos de crianças, a família das crianças e as equipas educativas com quem o trabalho se revelou essencial. Neste sentido, a PPS iniciou-se em contexto de creche, no qual intervim numa sala de berçário, durante seis semanas, com dez crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 14 meses. Seguiu-se depois a intervenção em contexto de jardim de infância, durante doze semanas, com um grupo de vinte crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

No decorrer da intervenção, nomeadamente em jardim de infância, surgiu a problemática desenvolvida neste trabalho - Lá fora também se aprende - relacionada com a importância da articulação com a comunidade para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças. A abordagem à problemática começa por evidenciar as mudanças nas conceções da infância ao longo dos anos, seguindo-se a perspetiva de diversos autores, incluindo também a perspetiva do Movimento da Escola Moderna, da Abordagem Reggio Emilia e da Metodologia de trabalho de projeto, terminando com a relação com a aprendizagem ativa e com a intervenção realizada no âmbito da investigação acerca desta problemática.

Palavras-chave: Crianças, Educação Pré-Escolar, Articulação com a Comunidade, Exploração Ativa

ABSTRACT

This report is included on Master Degree in Preschool Education more precisely in the subject of Supervised Professional Practice performed in the contexts of Nursery and Kindergarten. The main goal of this report is to make a reflexive analysis of the intervention in both contexts relating their characteristics with my intentions and my pedagogical action.

The work developed was made according to the characteristics of the children, their families and the educational teams with whom the work was essential. Thus the intervention started with the nursery context during six weeks with ten children aged between seven and fourteen months. After that the intervention was on kindergarten context during twelve weeks with twenty children aged between three and six years old.

During the intervention, namely on kindergarten a significant problematic emerged that is explored in this report - It is possible to learn outside too - related to the benefits that interaction with the community can have on children's development. The approach to the problematic begins to show up the changes on the conceptions about childhood over the years. Then, is showed the perspective of several authors about this concept including the perspective of Movimento da Escola Moderna also as Reggio Emilia Approach and Metodologia de Trabalho de Projeto ending with the relation between the active learning and the intervention that was made within the investigation about this problematic.

Key words: Children, Preschool Education, Interaction with the community, Active Exploration

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO.....	3
1.1. Meio onde está inserido o(s) contexto(s).....	3
1.2. Meio socioeducativo.....	4
1.3. Equipa educativa.....	4
1.4. Família das crianças.....	5
1.5. Grupo de crianças.....	5
1.6. Análise Reflexiva.....	8
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO: INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA.....	10
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO: IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA.....	15
3.1. Consequências das mudanças nas concepções da infância.....	16
3.2. Importância e benefícios da articulação com a comunidade.....	18
3.3. Perspetiva de acordo com o Movimento da Escola Moderna.....	22
3.4. Perspetiva de acordo com a Abordagem Reggio Emilia.....	23
3.5. Perspetiva de acordo com a Metodologia de trabalho de projeto.....	24
3.6. Relação entre as atividades fora do contexto de sala e a aprendizagem ativa.....	25
4. METODOLOGIA.....	27
5. INTERVENÇÃO EDUCACIONAL.....	30
5.1. Reflexão acerca da intervenção.....	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS.....	50
ANEXOS.....	55

ÍNDICE DE QUADROS

Tabela 1. <i>Calendarização das atividades realizadas</i>	31
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Características do meio	56
Anexo B. Portefólio da PPS em creche	57
Anexo C. Portefólio da PPS em jardim de infância	58
Anexo D. Notas de campo da PPS em creche	59
Anexo E. Notas de campo da PPS em jardim de infância	65
Anexo F. Caracterização da família das crianças	78
Anexo G. Relatório do projeto realizado na Unidade Curricular de Projeto Curricular Integrado "O que é o Zbiriguidófilo?"	82
Anexo H. Rotina diária de creche.....	83
Anexo I. Rotina diária de jardim de infância	84
Anexo J. Espaço da sala de creche	85
Anexo K. Espaço da sala do jardim de infância	86
Anexo L. Trabalho desenvolvido com as famílias de creche	89
Anexo M. Notas de campo referentes à problemática.....	91
Anexo N. Guiões das entrevistas.....	104
Anexo O. Autorização das fotografias	108
Anexo P. Informação escrita para as famílias	109
Anexo Q. Autorização para a investigação	110
Anexo R. Registos fotográficos das atividades realizadas no âmbito da problemática	111
Anexo S. Análise dos dados recolhidos através da observação direta participante nas atividades.....	115
Anexo T. Entrevistas realizadas	118
Anexo U. Análise dos dados recolhidos através das entrevistas	140

LISTA DE ABREVIATURAS

PPS	Prática Profissional Supervisionada
JI	Jardim de Infância
PCG	Projeto Curricular de Grupo (de JI)
PPSa	Projeto Pedagógico de Sala (de creche)
PE	Projeto Educativo
PC	Projeto Curricular (de JI)
ME	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
MEM	Movimento da Escola Moderna
1.ºCEB	1.º Ciclo do Ensino Básico
CAF	Componente de Apoio à Família
AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo ilustrar, de forma reflexiva, o trabalho desenvolvido na Prática Profissional Supervisionada em creche, que decorreu durante seis semanas, e em jardim de infância, que se desenvolveu ao longo de doze semanas. Assim, com o presente trabalho pretendo estabelecer uma relação entre as características dos contextos e a minha intervenção, sendo que, para que tal fosse possível foi necessário proceder a uma caracterização dos contextos, de forma a poder adequar a minha prática aos mesmos.

Durante a PPS, foram surgindo algumas questões, sobre as quais procurei intervir de modo a poder responder às mesmas e construir, assim, a minha identidade enquanto futura educadora de infância. Em creche, a primeira questão levantada foi como é que num grupo de berçário é possível desenvolver atividades em grande grupo e, posteriormente, como é que eu poderia colmatar uma das maiores fragilidades encontradas, relacionada com os reduzidos conhecimentos relativos ao desenvolvimento das crianças nesta faixa etária, por parte das famílias. Assim, procurei intervir de modo a poder dar resposta a ambas as questões, desenvolvendo todas as atividades em grande grupo, ainda que de reduzida duração, e partilhando informações diversas com as famílias, relativas ao desenvolvimento das crianças.

Em jardim de infância, a principal questão que surgiu, sobre a qual refleti igualmente em creche, devido às iniciativas da instituição, estava relacionada com a articulação com a comunidade, com a abertura ao meio envolvente, próximo e distante, através da realização de atividades no exterior do contexto de sala. Esta constitui a problemática do presente relatório, sobre a qual desenvolvi uma investigação de modo a compreender os objetivos definidos na promoção deste tipo de iniciativas, os seus benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e o que é que estas sentem quando vivem estas novas experiências.

A escolha desta problemática, ao contrário do que o nome indica, não teve origem num problema, mas antes numa característica da instituição, a promoção de diversos momentos de articulação com a comunidade. Desta forma, pareceu-me pertinente investigar o tema, uma vez que me identifico com este tipo de práticas. Neste

sentido, após a investigação foi possível compreender que, para além de as crianças aprenderem de forma ativa, motivada e interessada, através de atividades de articulação com a comunidade é possível explorar ambientes estimulantes e diversificados, abordando diversas áreas de desenvolvimento de forma globalizante e integrada, tornando os conhecimentos mais significativos, práticos e contextualizados.

Assim, os objetivos do relatório são: (i) realizar uma análise reflexiva dos contextos socioeducativos, estabelecendo uma relação com aquilo que foi a minha intervenção; (ii) analisar criticamente o trabalho desenvolvido, evidenciando as intenções para a ação pedagógica que orientaram o mesmo, em cada um dos contextos de intervenção; (iii) apresentar a investigação realizada ao nível da problemática identificada; e (iv) refletir acerca da construção da minha identidade profissional.

Relativamente ao roteiro do trabalho, começarei, precisamente, por realizar uma caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos, nomeadamente a caracterização do meio, do contexto socioeducativo propriamente dito, da equipa educativa, da família das crianças, dos grupos de crianças, terminando com a análise das intenções educativas, das finalidades educativas, dos princípios orientadores da prática pedagógica, bem como da organização do ambiente educativo. Para tal, recorri ao cruzamento das informações presentes nos documentos internos de ambas as instituições, como os Projetos Educativos, o Projeto Pedagógico de Sala (de creche) e o Plano Curricular de Grupo (de JI).

De seguida, serão identificadas e fundamentadas as intenções presentes no trabalho desenvolvido, relacionando o mesmo com os dados da caracterização, passando-se depois ao terceiro capítulo, a identificação da problemática em estudo, a partir de um referencial teórico. No capítulo seguinte, apresentarei a metodologia que orientou a minha investigação, abordando quer o quadro metodológico, quer o roteiro ético seguido. A intervenção educacional constitui o quinto capítulo, no qual irei descrever e analisar a minha intervenção ao nível da problemática, bem como os dados recolhidos durante a mesma.

Por fim, passarei à caracterização do impacto da minha intervenção, assim como na reflexão acerca da construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

O presente capítulo consiste na caracterização e na análise reflexiva dos contextos socioeducativos e dos atores envolvidos. Assim, foi com base na mesma¹ que planifiquei e orientei a minha intervenção, adequando-a aos contextos.

1.1. Meio onde está inserido o(s) contexto(s)

Em ambos os casos realizei a PPS em contextos que se situam em bairros sociais, sendo possível identificar características idênticas entre ambos, como visível na tabela A1 (cf. Anexo A). Nestes, prevalece uma população de diferentes etnias e com reduzidas habilitações literárias, associadas ao abandono escolar. Consequentemente, a taxa de desemprego é elevada e os empregos são precários, o que leva aos baixos rendimentos da população (PE, 2013/2016; PE, 2008/2012; PCG, 2014/2015).

Essencialmente em JI, os recursos do meio que dão apoio ao JI, nos quais se inclui o património edificado², os estabelecimentos de comércio e de serviços, a população, bem como a Junta de Freguesia, que promove diversas atividades e iniciativas, como por exemplo, a Feira das Expressões, permitiram dar continuidade à constante articulação entre o trabalho realizado no espaço interior e exterior do JI. Assim, foram tidas em conta as possibilidades económicas das famílias, através da realização de atividades que não implicassem participação monetária, como foi o caso de alguns jogos/percursos realizados no meio envolvente do JI, como um fotopaper e um percurso para recolha de materiais do exterior. Neste sentido, para além de se construírem conhecimentos de forma social, a articulação com a comunidade alarga o leque de experiências das crianças, levando a uma maior motivação e interesse, da parte das mesmas, para o processo de aprendizagem (Edwards, Gandini & Forman, 1999).

¹Realizada com base nos dados recolhidos através da observação direta participante, bem como das conversas informais realizadas com as educadoras cooperantes e ainda da consulta dos documentos internos de ambos os contextos, sendo que esta se encontra mais aprofundada nos portefólios da PPS, presentes nos anexos B e C.

² Fonte: <http://www.jf-carnide.pt/freguesia/a-freguesia/historia-e-curiosidades/>

1.2. Contexto socioeducativo

Relativamente ao contexto socioeducativo, realizei a PPS em creche numa instituição que surgiu no ano 1973, com o intuito de responder às necessidades da população (PE, 2013/2016). Nesta, o trabalho é orientado de acordo com o Modelo Curricular HighScope, sendo proporcionada uma aprendizagem ativa, através da exploração de diversos materiais (Oliveira-Formosinho, 2013), ao que procurei dar continuidade, como visível no excerto que ilustra uma sessão de culinária, na qual o Castanho não teve a iniciativa de mexer nos ingredientes colocados à sua disposição:

"eu estava com o Castanho ao colo e este não reagiu ao açúcar. Eu passei o meu dedo [no açúcar], depois passei o dele e quando ele provou, atirou-se de boca para a mesa, até comer todo o açúcar" (excerto da nota de campo n.º5, de 21 de janeiro de 2015, da PPS em creche).

Pelo mesmo motivo, no ano letivo 1997/1998, surgiu o JI onde realizei a PPS (PC, 2009/2010³), inserido num mega agrupamento da rede de escolas públicas. Neste, a prática pedagógica é orientada segundo alguns princípios orientadores do MEM, que auxiliam a criança a responsabilizar-se por si, pelos outros, pelos materiais, bem como a adquirir noções da vida democrática (Niza, 2013).

As crianças adquirem, também, capacidades reflexivas que as permitem avaliar não só o seu próprio comportamento, como também o comportamento dos outros, sendo críticas e formulando regras de convivência em grupo (Niza, 2013).

1.3. Equipa educativa

Em creche e em JI a equipa educativa era composta por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa/assistente operacional, respetivamente⁴. As características mais evidentes em ambos os contextos foram a diferenciação pedagógica e a cooperação no seio da equipa (cf. Anexo E, nota de campo n.º5, p. 67, da PPS em JI). Desta forma, cria-se um clima de apoio, de diálogo e de partilha que promove o desenvolvimento profissional (Lino, 2013) e permite dar às crianças uma resposta educativa adequada às suas características e consistente em termos de objetivos e estratégias (Hohmann & Weikart, 2011). Assim, criam-se condições para que todas

³ Documento que já não se encontra em vigor, mas contém informações específicas da instituição.

⁴ Educadora de creche: 33 anos de serviço; Educadora de JI: 26 anos de serviço; Auxiliar de ação educativa: 20 anos de serviço; Assistente operacional: 15 anos de serviço.

construam os conhecimentos de acordo com as suas características e ritmos de aprendizagem (Santana, 2000).

1.4. Família das crianças

Considerando que as crianças trazem consigo um *stock de conhecimentos* (Schütz, 1994; Corcuff, 1995; Blin, 1995; Goffman, 1974, citados por Ferreira, 2004), construído no meio social, é essencial conhecer os "traços estruturantes dos seus contextos familiares . . . para poder vir a compreendê-las" (Ferreira, 2004, p.66).

Em ambos os contextos, a principal característica estava relacionada com as reduzidas habilitações literárias - em creche, 15% completou apenas o 4.º ano de escolaridade (PPSa, 2014/2015) (cf. Anexo F, tabela F1 e fig. F2); e em JI a maioria completou entre o 1.º e o 3.º ciclo (PCG, 2014/2014) (cf. Anexo F, tabela F2 e fig. F4). Ainda que a origem social não esteja diretamente relacionada com os resultados escolares (Machado, Matias & Leal, 2005), poderá ser possível relacionar os mesmos com as condições instáveis de empregabilidade (PPSa, 2014/2015; PCG, 2014/2015) (cf. Anexo F, fig. F3 e tabela F2) e com a condição social das famílias. Assim, o meio socioeconómico tem um impacto direto na condição social, igualmente influenciada pela situação laboral em que vivem.

Especialmente em JI, o envolvimento familiar era substancial, pelo que me apoiou nesta característica das famílias e procurei promover o seu envolvimento no processo de aprendizagem (cf. Anexo C, p.118 e 156 do anexo).

1.5. Grupo de crianças

O grupo de crianças de creche era composto por 10 elementos, seis do sexo feminino e quatro do masculino, com idades entre os 7 e os 14 meses. Desta forma, procurei garantir uma variedade de estímulos que permitissem uma exploração sensorial rica, o que foi ao encontro dos seus interesses e necessidades. O excerto abaixo ilustra um desses momentos, no qual as crianças exploravam livremente o espaço da sala e a Bolinhas aproximou-se das fotografias dos animais, sendo que me aproximei também:

"Comecei a falar com a Bolinhas perguntando-lhe onde estava o gato, passando depois a dizer o nome de cada animal para o qual ela apontava, imitando depois o seu som. Com isto, quando me

apercebi tinha quatro das cinco crianças da sala à minha volta, todas a apontarem para os animais e a interagirem comigo" (nota de campo n.º3, de 12 de janeiro de 2015).

A heterogeneidade de idades confere ao grupo características de desenvolvimento diferentes. Assim, por se encontrarem na fase sensoriomotora, é também através do movimento que constroem aprendizagens (Post & Hohmann, 2011), pelo que todas, exceto uma, já realizavam algum tipo de locomoção, como visível abaixo, quando rapidamente se movimentaram para um local do seu interesse:

"Este momento cativou desde logo a atenção das crianças, que pararam de dançar para se aproximarem da rampa e da escada" (excerto da nota de campo n.º4, de 13 de janeiro de 2015).

Ao nível da linguagem, estando numa fase de aquisição, as crianças expressavam-se através dos sons, pelo que a comunicação constante com as mesmas fez parte da minha prática⁵, havendo assim uma interação linguística promotora do seu desenvolvimento (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Quanto ao desenvolvimento socio-relacional, devido à faixa etária, ainda se encontravam muito centradas em si mesmas, interagindo com os pares de forma pontual e por períodos de tempo reduzidos. Pelo contrário, com os adultos eram crianças recetivas e interativas (PPSa, 2014/2015).

Quanto ao grupo de JI, este era composto por 20 crianças, 11 do sexo feminino e nove do masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, das quais sete, as mais velhas, já tinham frequentado o JI com a mesma educadora (PCG, 2014/2015). Neste sentido, cria-se um clima de apoio entre as crianças mais velhas e as mais novas, sendo que as primeiras são um modelo, como ilustrado abaixo:

[O grupo organizava-se autonomamente e eu procurei não intervir] "a Elsa chama o Príncipe, que é o amigo do dia, e explica-lhe, em voz baixa que "quando está muito barulho tens de pedir silêncio, fazes "shiu" ou dizes que está muito barulho e assim não se consegue ouvir", fazendo o gesto de silêncio com o dedo. Rapidamente o Príncipe assume esta postura e procura organizar o grupo, circulando por entre as crianças" (nota de campo n.º4, de 3 de março de 2015).

É também de referir a presença de quatro crianças com NEE, pelo que procurei trabalhar de forma individualizada com as mesmas, como ilustra o registo:

[Numa sessão de expressão motora] "Vejo a Joana (criança com NEE's) sentada junto da educadora e estico-lhe a mão. Esta agarra e eu percorro com a mesma todo o percurso, dando-lhe feedback positivo. No fim do mesmo largo-lhe a mão e incentivo-a a ir sozinha, sendo que esta se dirige, autonomamente, ao início do percurso e olha para mim. Digo-lhe: "Vai Joana, salta" e esta realiza todo o percurso sozinha, esperando a sua vez atrás dos colegas" (excerto da nota de campo n.º11, de 28 de abril de 2015).

⁵ O seguinte excerto exemplifica o referido, dado que aproveitei a motivação e o interesse em comunicar demonstrado pela Azul: "Enquanto brincava balbuciava algumas sílabas, pelo que julguei pertinente começar a falar com ela. Comecei por palavras simples, como "olá", "papa", "papá", às quais obtive sempre uma resposta" (excerto da nota de campo n.º1, de 9 de dezembro de 2014, da PPS em creche).

Quanto às suas características, eram crianças extremamente conscientes da perspectiva do outro e com um elevado nível de autonomia. Apesar de apresentarem alguma dificuldade em resolver os próprios conflitos, em momentos de reflexão eram capazes de analisar o ponto de vista do outro, percebendo as consequências dos seus atos e confrontando opiniões (ME, 1997). A nível intrapessoal, apresentavam alguma dificuldade em superar frustrações, como é visível no excerto relativo a um momento no qual se tomavam decisões em grande grupo, relativas ao projeto que estava a decorrer⁶:

"o respeito pelas decisões do grande grupo é um aspeto muito evidente, exceto na atitude da Branca de Neve que se abstém das votações uma vez que não aceitou a decisão dos três olhos, ficando revoltada e frustrada" (excerto da nota de campo n.º13, de 30 de abril de 2015).

A sua participação ativa na gestão da sala de atividades tinha consequências ao nível do desenvolvimento. Estas apresentavam uma grande capacidade de iniciativa⁷, de procurar resposta para as suas dúvidas através do raciocínio lógico⁸ e de tomada de decisões, sendo responsáveis, cooperativas e criativas. Ao nível da linguagem, ainda que com diferenças significativas, devido ao processo de aquisição dos sons (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008), todas procuravam expressar-se oralmente, comunicando em grande grupo. Ao nível da coordenação motora e da destreza manual eram também visíveis algumas dificuldades (PCG, 2014/2015), o que tinha consequências na expressão plástica, essencialmente na representação da figura humana, área na qual intervim, através de uma atividade de desenho à vista, na qual as crianças se desenhavam umas às outras (cf. Anexo E, nota de campo n.º15, p. 76, da PPS em JI).

1.6. Análise Reflexiva

No que diz respeito às intenções educativas, estas relacionam-se com as características do grupo de crianças. Em creche pretendia-se, acima de tudo, respeitar

⁶ O relatório do projeto encontra-se no anexo G

⁷ [Durante o acolhimento, circulo pela sala e aproximo-me de um grupo de crianças que explora diversos materiais recicláveis] "O Bunny, a Branca de Neve, a Stela e a Ana estão numa mesa, com rolos de papel, tesouras, canelas, lápis, colas e papel às cores, chamam-me e dizem: "Sofia, estamos a fazer coisas para fazer a ilha Sandwich para o Zbirguidófilo" (Branca-de-Neve). Questiono-os: "Então mas estão a fazer o quê?". Obtenho várias respostas: "Eu fiz uma árvore" (Branca-de-Neve), "Eu quero fazer a casa dele" (Inês)" (excerto da nota de campo n.º8, de 10 de abril de 2015, da PPS de JI).

⁸ [Em grande grupo conversávamos acerca de um livro trazido por uma criança, com o tema do inverno] "o Bunny interrompe e diz: "eu gostava de saber o que é que os animais comem no inverno". Rapidamente a Rapunzel diz que "comem ervas", mas outra criança interrompe e diz que "não, não, a neve está por cima das ervas"" (excerto da nota de campo n.º2, de 19 de fevereiro de 2015, da PPS em JI).

cada criança, para que estas se pudessem apropriar do que as rodeia, tornando-se progressivamente mais autónomas, mediante a promoção de atividades estimulantes que incentivassem o desejo de conhecer (PPSa, 2014/2015). No mesmo sentido, em JI as intenções visavam a criação de um ambiente estimulante, onde as crianças se sentissem apoiadas e competentes, podendo alargar as competências comunicativas, aprender a gerir as interações sociais, explorar a expressividade do corpo e a criatividade. Para tal, a reflexão e a auto e heteroavaliação faziam também parte da prática (PCG, 2014/2015).

Quanto às finalidades educativas, que se relacionam com aquilo que se espera que as crianças alcancem no final do ano, em creche esperava-se que adquirissem competências motoras, cognitivas, socio-relacionais e linguísticas (PPSa, 2014/2015). Em JI, é de salientar a aquisição de saberes sociais e científicos relativos a diversas áreas e domínios do conhecimento, através de uma exploração ativa do meio que levasse a criança a querer saber mais, preocupando-se com a preservação do ambiente. Era também previsível que desenvolvessem a identidade, a autonomia e que superassem frustrações. Ademais, mediante a apreensão dos valores da vida democrática, esperava-se que adquirissem um espírito de grupo e fossem cooperativas (PCG, 2014/2015).

Relativamente aos princípios orientadores, tendo em conta o modelo seguido pela instituição, em creche, a criança era um agente ativo no processo de aprendizagem, aprendendo pela ação, pela exploração sensorial, pela interação social (PPSa, 2014/2015). Ainda que em JI se estruturasse o ambiente educativo segundo o MEM, a criança era igualmente vista como construtora das suas aprendizagens. Neste sentido, era valorizado o trabalho cooperativo entre crianças de diferentes faixas etárias, uma vez que este permite desenvolver a autonomia, a responsabilidade, a autoestima e a apreensão dos processos e funções sociais (Folque, 2006). O contacto com os valores da vida democrática e a aprendizagem pelo brincar eram também dois princípios seguidos.

O "padrão temporal que regula, coordena, controla e normaliza os (re)encontros sociais no espaço físico, organiza os comportamentos e orienta as acções" (Ferreira, 2004, p.92). Desta forma, quer em creche (cf. Anexo H), quer em JI (cf. Anexo I), a rotina diária era marcada pela flexibilidade, pela estabilidade e pela sucessão lógica dos acontecimentos, criando-se, assim, um clima previsível, seguro e sem ansiedade, promotor da aquisição de novas aprendizagens (Oliveira-Formosinho, 2013).

Por sua vez, a organização do espaço deve permitir a aquisição de competências sociais, a definição de regras e a estabilidade emocional (Ferreira, 2004), pelo que a sala de creche estava organizada tendo em conta as características da faixa etária. O espaço era amplo, com materiais diversificados, sem áreas definidas, sem obstáculos, onde as crianças se podiam movimentar e desenvolver competências exploratórias, sociais e motoras, bem como a autonomia (Portugal, 2012; PPSa, 2014/2015) (cf. Anexo J).

Relativamente ao JI, o espaço estava organizado por áreas de interesse, cada uma com orientações específicas, conferindo-lhes dinâmicas diferenciadas (PCG, 2014/2015) (cf. Anexo K). Assim, criam-se condições para que as crianças possam ser autónomas e bem sucedidas nas atividades a que se propõem, podendo experienciar diversos papéis sociais, relações e estilos de interação, construindo as suas aprendizagens de forma ativa (Oliveira-Formosinho, 2013). Os materiais eram diversificados, encontrando-se acessíveis e identificados, pelo que as crianças podiam aceder aos mesmos autonomamente e sempre que assim o entendessem (Lino, 2013).

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO: INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo irei analisar o trabalho desenvolvido em creche e em JI, realizado com base na caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos, uma vez que foi com base nesta que pude estruturar a minha prática, de modo a que esta fosse ao encontro das características de cada grupo de crianças e da prática pedagógica das instituições.

Passarei, assim, à identificação e fundamentação das intenções educativas que orientaram a minha intervenção em ambos os contextos, estruturadas de acordo com as características dos mesmos e segundo as informações presentes nos documentos internos de cada instituição. Deste modo, pude dar continuidade ao trabalho desenvolvido nas instituições. Porém, ainda que algumas intenções tenham sido semelhantes, dadas as diferenças ao nível da faixa etária, outras foram específicas para cada grupo, pelo que, a determinada altura, irei diferenciar os contextos.

Assim, para ambos os contextos, as intenções definidas foram as seguintes:

- **Construir uma relação de confiança**, baseada no carinho, na compreensão, no afeto e na segurança, nas expectativas positivas, no respeito, no encorajamento, na compreensão, na confrontação e no diálogo (D'Orey da Cunha, 1996). Em creche, ao longo da PPS apercebi-me que era através do contacto físico e da interação frequente com o adulto que eram satisfeitas as necessidades das crianças e promovido o seu bem estar-estar (Portugal, 2012). Desta forma, procurei manter esta proximidade física com as crianças, como perceptível na nota abaixo que ilustra a primeira muda de fralda realizada por mim:

"Para além de um momento calmo e sereno, interagi verbalmente com a Beringela, brincando com os seus pés, pois durante a muda a bebé despertou e estava muito contente a brincar com os pés, com a chucha e com a bisnaga da pomada" (excerto da nota de campo n.º2, de 10 de dezembro de 2015, da PPS em creche).

Por sua vez, em JI esta relação de confiança, para além da proximidade física e da afetividade, baseou-se também na promoção de um equilíbrio psicológico e afetivo, na medida em que procurei promover momentos nos quais as crianças pudessem ser responsáveis por si, integrando-se no grupo e sentindo-se valorizadas e competentes

(Nóvoa, 1999, citado por Varela, 2010). Assim, foi possível garantir uma proximidade com as crianças que me permitiu criar uma relação sólida com as mesmas, como demonstrou a Elsa, enquanto eu expunha alguns trabalhos na sala:

"Elsa - "Sofia, esta flor é para ti"; Eu - "Para mim?" (sorriso); Elsa - "Sim, é para tu pões no teu quarto para nunca mais te esqueceres de mim"; Eu - "Oh, que bom, fico tão contente, obrigada. Mas tu sabes uma coisa?! Eu não preciso desta flor para me lembrar de ti porque eu nunca te vou esquecer na mesma"" (excerto da nota de campo n.º10, de 20 de abril de 2015, da PPS em JI).

- **Promover a autonomia**, levando as crianças a agir por si mesmas, necessitando, progressivamente, menos do adulto para gerir o seu dia-a-dia. Porém, associada a esta intenção, surge outra, nomeadamente **estimular o gosto pela descoberta, pela exploração ativa do espaço e dos materiais**. Ao nível da creche, as crianças tinham um grande impulso exploratório, devido ao facto de estarem a começar a construir a sua autonomia, em grande medida através da vontade de descobrir, do sentimento de prazer durante a descoberta e da capacidade de agir sobre as coisas (Portugal, 2012). Por este motivo, procurei, essencialmente dar-lhes espaço. Assim, era esperado que agissem por si mesmas, sem esperar sempre pela intervenção do adulto, o que aconteceu nestes momentos:

[Numa sessão de exploração de instrumentos musicais, procurei dar espaço às crianças para que explorassem os instrumentos de forma autónoma] "As crianças vão trocando os instrumentos entre si e eu aproveito para ir buscar o jambé e a guitarra. Como esta não toca não a passo a nenhuma criança, mas o Riscas quer experimentar e pega-lhe" (excerto da nota de campo n.º6, de 26 de janeiro de 2015, da PPS em creche).

[Numa sessão de motricidade] "Todas as crianças continuam a exploração, incluindo a Bolinhas que o seu entusiasmo a faz passar por cima das outras crianças, literalmente" (excerto da nota de campo n.º7, de 27 de janeiro de 2015, da PPS em creche).

Ao nível do JI, considerando a dificuldade que tinham na resolução de conflitos, essencialmente a nível intrapessoal, e a capacidade de refletir e compreender a perspetiva do outro, dei igualmente espaço às crianças. Desta vez, proporcionei momentos de conversa em grande ou pequeno grupo, de modo a que pudessem chegar a acordos, negociando e chegando a conclusões/soluções conjuntas, dando-se, assim, um sentido social às aprendizagens alcançadas (Niza,2013). Desta forma, era também estimulada a cooperação e a ajuda. Por outro lado, atendendo à capacidade de iniciativa, ao dinamismo do grupo e à vontade de explorar e de descobrir mais, as crianças tiveram sempre oportunidade de tomar as suas decisões, acerca do que queriam fazer em diversos momentos da rotina diária, que materiais queriam usar e explorar e

ainda gerir de forma cooperativa o ambiente educativo - organização do espaço, jogos nos momentos de transição e estratégias a utilizar, de forma a adequá-las ao contexto e às suas necessidades. Portanto, foi possível promover "práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática" (Niza, 2013, p.144), como ilustrado no excerto que apresenta uma tomada de decisão conjunta, numa sessão de expressão musical:

"Questiono se preferem continuar este método para aprender a segunda estrofe da canção ou se preferem ouvir a segunda parte da música e as crianças decidem continuar da mesma forma" (excerto da nota de campo n.º7, de 9 de abril de 2015, da PPS em JI).

- **Planear atividades estimulantes e inovadoras, com base no brincar, relativas às diversas áreas de desenvolvimento**, promovendo, assim, o desenvolvimento integral das crianças. Desta forma, focando características como a aquisição da linguagem e da locomoção, a interatividade e o impulso de explorar, em creche; e as dificuldades ao nível da motricidade fina e da representação da figura humana, o gosto pelo faz-de-conta, pela música e pela exploração de materiais variados, em JI, tive a intenção de proporcionar momentos relativos às diversas áreas, mas tendo em conta as sugestões, interesses e necessidades de ambos os grupos. Neste sentido, procurei **ouvir as vozes das crianças**, de modo a poder dar resposta às suas iniciativas, ajudando-as a descobrir as respostas às suas questões (Rinaldi, 1999), acompanhando o seu dinamismo e interesse por descobrir e saber mais, como ilustrado no registo que se segue, de um momento no qual acompanhei a Dra. Brinquedos na escrita através da cópia:

"A Dra. Brinquedos continua o seu registo, sorrindo e perguntando sempre: "e agora? Qual é?"" (excerto da nota de campo n.º9, de 15 de abril de 2015, da PPS em JI).

- **Individualizar as abordagens, indo ao encontro das características de cada criança**, uma vez que em ambos os grupos as discrepâncias de idades eram acentuadas. Através de momentos de trabalho individualizado, com o intuito de estimular determinadas capacidades e competências de cada criança, levando-as a apoiar-se nos seus pontos fortes, para superar as dificuldades (Santana, 2000), procurei diferenciar a minha abordagem. Neste sentido, em creche pretendi estimular a questão da linguagem, da motricidade, o raciocínio lógico e a autonomia, como visível na nota abaixo:

"A Bolinhas tira o sapato e eu chamo-a para lhe calçar o sapato, mas apercebo-me que esta passou a tarde a tirar o mesmo e, como tal, peço-lhe para se sentar no chão e digo-lhe para calçar o sapato, porque se sabe tirar, também sabe pôr. Esta pega no sapato e coloca-o sobre o seu pé, sem o encaixar. Repetimos este procedimento três vezes, até que eu lhe mostro como se calça o sapato e esta sorri" (nota de campo n.º8, de 28 de janeiro de 2015, da PPS em creche).

Em JI, para além de acompanhar as crianças individualmente durante as diversas atividades e momentos livres, diferenciei algumas atividades e procurei tirar o máximo partido da semana em que as crianças mais velhas estiveram a preparar a festa de finalistas. Neste sentido, por exemplo, foram realizados desenhos à vista do corpo humano (cf. Anexo C, p.224 do anexo), sendo que cada criança desenhou um colega à vista, compreendendo assim a estrutura do corpo humano e a relação entre as diferentes partes do mesmo, como evidencia a nota de campo:

"Mesmo estando a fazer de modelo, percebo que algumas crianças se centram na cabeça, sendo que daí saem os braços e as pernas. Assim, vou dando indicações e questionando as crianças, no sentido de as estimular a observar bem os colegas da frente, de modo a perceberem de onde saem os braços e de onde saem as pernas. A Aurora, o Príncipe e o Príncipezinho, que de início demoraram mais a compreender, já estão a perceber a estrutura do corpo, sendo que as pernas e os braços já estão ligados ao tronco" (excerto da nota de campo n.º15, de 21 de maio de 2015).

- **Comunicar com a equipa educativa de modo a estruturar uma intervenção adequada**, trabalhando cooperativamente com a mesma, de modo a poder refletir acerca dos aspetos menos e mais positivos do trabalho desenvolvido. Segundo Lino (2013), "o trabalho de equipa desenvolve-se em momentos formais e não formais de reflexão conjunta com vista à partilha de ideias, de informações e de experiências" (p.135). Só assim consegui melhorar ao longo de toda a PPS, sendo recetiva e refletindo diariamente acerca da minha prática e da importância do trabalho de equipa.

- **Incentivar o envolvimento familiar**, através da criação de estratégias adequadas aos contextos, que permitissem trabalhar em parceria com as famílias, criando uma relação de confiança, de respeito e de segurança. No entanto, tendo em conta as características dos contextos, a minha intervenção a este nível foi diferente. Em creche tive a intenção de alargar o campo de conhecimentos das famílias, uma vez que senti que esta era a sua maior fragilidade e que tinha consequências ao nível do desenvolvimento e bem-estar da criança. Assim, expus todas as atividades realizadas (cf. Anexo L, fig. L1) e realizei um livro para cada família, construído ao longo da PPS, e que focou temas como a alimentação, os afetos, a higiene, o brincar e as rotinas (cf. Anexo L, fig. L2 a L7).

Numa outra perspetiva, em JI, a intenção foi promover, efetivamente, o envolvimento familiar no contexto de sala, através de visitas dos pais (cf. Anexo E, notas de campo n.º 3 e 14, p. 66 e 76) e ainda do desafio proposto no âmbito do projeto "O que é o Zbiriguidófilo?", no qual solicitei a realização do "Zbiriguidófilo" da família.

Assim, em ambos os contextos, as famílias foram consideradas como parceiros educativos, sendo possível criar uma relação com as mesmas, de modo a que estas participassem ativamente no desenvolvimento educativo dos seus filhos (Niza, 2013).

Especificamente para creche, tive também como intenção, **comunicar oralmente com as crianças, solicitando algumas ações e respostas**, como ilustra o exemplo:

""olhem o que tenho aqui para vocês! O que será que está aqui dentro?"" (excerto da nota de campo n.º 6, de 26 de janeiro de 2015, da PPS em creche).

Assim, foi minha intenção promover o contacto com a linguagem oral, estimulante, em primeiro lugar, da compreensão e, em segundo lugar, da produção (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Ademais, Costa e Santos (2003) relembram que o facto de falarmos com as crianças, brincando com a língua, constitui um estímulo para que estas venham igualmente a falar, ou seja, enriquecemos esse processo de aquisição.

Relativamente ao JI, pretendi ainda **proporcionar momentos de partilha e de diálogo em grande grupo, bem como de reflexão e de avaliação**, o que ajudará as crianças a ultrapassar as suas frustrações. Na perspetiva de Lino (2013), "o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, onde a criança tem um papel ativo na sua socialização coconstruída com o grupo de pares e com os adultos" (p.118) permite que, dialogando, criticando, comparando e negociando, as crianças resolvem os problemas do grupo.

Por fim, outra intenção foi **promover atividades de articulação com a comunidade** que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças ao nível da exploração, da cooperação e da motivação para aprender, uma vez que perante novos estímulos as crianças estão mais predispostas e motivadas para aprender, comparativamente com as experiências descontextualizadas (Oliveira-Formosinho, 2013), como ilustra o exemplo:

"Rango: "Eu gostava de fazer o jogo da páscoa"; Sofia: "Que jogo? Aquele que fomos andar pela rua?"; Educadora: "O peddypaper?"; Rango: "Sim"; Sofia: "Gostavas de fazer outro jogo desses?"; Rango: "Sim"" (excerto da nota de campo n.º8, de 10 de abril de 2015, da PPS em JI).

Desta forma, é perceptível que a promoção destas atividades foi ao encontro daquilo que eram os interesses das crianças, na medida em que estas para além de demonstrarem estar motivadas para a realização das mesmas, preocupavam-se em solicitar a sua realização no diário de grupo.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO: IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

No presente capítulo será identificada a problemática que considerei mais pertinente ao longo da PPS e sobre a qual realizei uma investigação.

Durante o primeiro mês da PPS em JI deparei-me com uma questão, que desde logo me suscitou um grande interesse, relacionada não com um problema ou uma necessidade, mas antes como um aspeto bastante positivo da prática pedagógica, como referido acima, e com o qual me identifiquei. Refiro-me às atividades realizadas no exterior da sala de atividades e até mesmo do JI, quer seja no meio próximo ou num meio mais alargado. Este foi o ponto de partida para a definição do título do presente relatório - **Lá Fora Também se Aprende**.

Desde logo, na terceira semana da PPS, as crianças de 5 e 6 anos realizaram uma visita à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, a convite dos responsáveis de um estudo acerca da aquisição da linguagem. Para além disso, na semana seguinte, todo o grupo realizou uma visita guiada ao teatro, com o intuito de conhecer a realidade "por trás do palco" e foi ao cinema no dia do pai.

O meu objetivo foi dar continuidade ao trabalho já desenvolvido no que diz respeito às atividades fora do contexto de sala, melhorando-o em termos de quantidade e de qualidade. Neste sentido, é de referir que em meios socioeconómicos mais baixos, como aquele no qual realizei a PPS em JI e de onde surgiu a problemática, é fundamental que o educador tenha consciência de que as crianças nem sempre têm acesso a ambientes diferentes e diversificados, pelo que o papel do educador é tornar possível essa exploração de ambientes promotores de novas aprendizagens, através dos recursos disponíveis na comunidade. Desta forma, através de uma investigação participativa pude, efetivamente, conhecer a realidade em estudo e transformá-la, através da recolha de informações realistas, ricas e aprofundadas (Tomás, 2011) e sua posterior análise, com o intuito de compreender os efeitos desta investigação sobre a prática e os verdadeiros benefícios das atividades ao ar livre no desenvolvimento das crianças.

3.1. Consequências das mudanças nas concepções da infância

No início da modernidade, ao contrário do que até aí acontecia, deu-se a institucionalização da infância, devido à conjugação de vários fatores. Entre eles encontra-se a institucionalização da escola pública e a sua expansão, que levou à libertação das crianças do mercado de trabalho. Encontra-se também a reconstituição da família, no que diz respeito à sua perspectiva acerca da criança, que deixou de ser uma companhia das aias para passar a ser vista como um indivíduo com necessidade de cuidados, de proteção e de estímulos diferenciados. Sendo também de referir o aparecimento de saberes específicos sobre a criança e de normas, atitudes e orientações para a infância. Por volta do século XX, estes fatores radicalizaram-se, tornando universais os seus efeitos, ao nível da escola, da família, dos saberes sobre a criança e da administração simbólica que já dispunha de instrumentos orientadores para a infância (Sarmiento, 2002).

Mais tarde, com o início da segunda modernidade, com a qual ocorreu um conjunto de ruturas sociais, a infância também foi alvo de uma reinstitucionalização. Assim, as crianças entraram no mundo da economia, da moda, do marketing, das disputas sociais dentro das próprias escolas e das transformações estruturais das famílias. Com isto, passou a existir uma maior ocupação do espaço físico doméstico pelos adultos e a uma maior ocupação dos tempos livres das crianças fora de casa, em locais onde possam ocupar o tempo, lugares fechados e estruturados (Sarmiento, 2002).

Neto (s.d.) é da mesma opinião. O autor refere que a exploração do mundo natural, as experiências de grupo e as aventuras que daí surgem, têm vindo cada vez mais a diminuir, ao invés daquelas que implicam controlo corporal, do espaço e da ação. Assim, por palavras do autor, existe um paradoxo óbvio, uma vez que o jogo e a atividade física nesta faixa etária são considerados essenciais para a criação de hábitos saudáveis, mas aquilo que se faz é precisamente o contrário, é programar o tempo de forma rígida em estabelecimentos especializados para a ocupação dos tempos livres.

Neste seguimento, é de citar o que refere Sarmiento (2002), segundo o qual:

esta mudança de papéis e lugares - as crianças fora de casa, onde regressam muitos adultos - sendo embora ainda tendencial e progressiva, vai de par com a crescente ocupação das crianças em instituições controladas pelos adultos, sem tempo para procurar descobrir os seus limites, nem espaço para conhecer o sabor da liberdade (Sarmiento, 2002, p.9).

Acresce ainda o aparecimento de um mercado repleto de produtos culturais para a infância, o que contribui para a globalização da mesma, na qual os gostos são idênticos, se não mesmo iguais, em que, num extremo, as crianças alimentam-se de fast-food e brincam com consolas. Neste sentido, as crianças acabam por ser *assujeitadas* em vez de sujeitos (Sarmiento, 2002).

Do mesmo modo, Vale (2013) refere que durante o século XX, esta "construção social do conceito de infância" (p.11), levou a uma melhoria na qualidade do atendimento à criança, que acabou por ter consequências ao nível do condicionamento da mesma e da sua excessiva proteção por parte dos adultos. Desta forma, impede-se que construam as próprias aprendizagens, através do contacto com situações menos normalizadas. Assim, confinar as crianças ao espaço da sala de atividades não significa necessariamente proteção, mas sim, limitação. Por um lado, limitação pois a criação de mecanismos de defesa contra riscos fica comprometida e, por outro lado, limitação pois restringir as crianças ao uso de materiais padronizados e normalizados impede que estas tenham "liberdade de decisão e controlo sobre o seu mundo lúdico, de descoberta e construção" (Vale, 2013, p.12), restringindo, assim, a imaginação e a criatividade.

Neste sentido, as crianças podem brincar com todo o tipo de brinquedos, desde industrializados, artesanais, recicláveis e da natureza, desde que explorem o mundo que as rodeia, vejam prédios, florestas, flores, animais, fábricas, carros, para que, ao brincar possam ir compreendendo o mundo, cuidando do mesmo e gerindo os seus recursos naturais (Kishimoto, 2010). Segundo a mesma autora, cabe assim ao educador o papel de gerir os materiais que são colocados à disposição das crianças - troncos de árvores, carrinhos de madeira (Kishimoto, 2010).

3.2. Importância e benefícios da articulação com a comunidade

Não perdendo o tema em estudo, esta construção social da infância teve, portanto, consequências ao nível dos espaços e dos materiais disponíveis para as crianças, perdendo-se a fase de crescimento na rua, explorando materiais da natureza, interagindo com a comunidade e explorando situações novas, diferentes e estimulantes.

Prott (2010, citado por Vale, 2013) afirma que "uma instituição em que nada acontece pode ser perigosa para as crianças porque lhes dá poucas possibilidades de aprenderem a ser independentes" (p.12). Acrescenta ainda que manter as crianças fechadas com o intuito de lhes garantir uma maior segurança, não só não evita os riscos, como prejudica o desenvolvimento da independência e da responsabilidade (Prott, 2010). Ademais, esta ideia foi levantada há bastantes anos, na medida em que Giorgi (1975) é da mesma opinião. Segundo o autor, manter as crianças fechadas em locais onde "não há espaço para os jogos das crianças, com a proibição de brincar nos pátios porque se faz barulho, com a ausência de espaços verdes, com as ruas e as praças dominadas pelo trânsito; com as contínuas restrições e proibições" impede-as "de satisfazerem as suas necessidades fundamentais e de viverem segundo as suas exigências" (p.77).

Desta forma, é possível estabelecer uma relação com o que é defendido nas OCEPE, uma vez que neste documento é evidenciado que "o processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças" (ME, 1997, p.23). No mesmo documento são definidos dois objetivos gerais pedagógicos para a educação pré-escolar que vão igualmente ao encontro desta problemática, nomeadamente, "desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo" (p.15) e "incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade" (p.16).

Os efeitos desta articulação com a comunidade, desta pedagogia praticada fora do contexto de sala, seja no recreio, na rua, num museu, numa quinta, onde as brincadeiras podem ser autodirigidas, são variados e englobam diversas áreas de

desenvolvimento, pois integram uma larga variedade de potencialidades pedagógicas/curriculares (Vale, 2013).

Como evidenciado acima, ao nível da formação pessoal e social, fora do contexto de sala são igualmente construídas aprendizagens, relativas, por exemplo, à independência e à responsabilidade. Porém, ao nível do movimento, da comunicação, da exploração, do conhecimento e da utilização do corpo são também construídas aprendizagens e adquiridas competências e capacidades (Giorgi, 1975). Nesta perspectiva, é de referir White (2013), pois segundo a autora, uma das maiores necessidades da criança é o movimento e poder relacionar o mesmo com o ar livre é fundamental para o desenvolvimento motor. Mas não só, existem também benefícios ao nível do desenvolvimento cognitivo e das "experiências sensoriais (brincar com areia, terra, água e ar) que são relaxantes, porque as experiências com a Natureza (cavar, plantar, tratar das plantas e apanhá-las) ajudam a compreender a vida, a gerir o espaço e a desenvolver a personalidade" (Pompermaier, 2010, p.31). Para além disso, essas experiências sensoriais são essenciais para o desenvolvimento de conceitos matemáticos. As crianças exploram materiais, reutilizam objetos, constroem e reconstroem cenários, lideram processos, interagem com os pares de forma livre e autónoma, aprendem a lidar com os riscos, sendo que em locais mais estruturados, nem sempre a resposta educativa consegue promover tais aprendizagens e tais interações (Vale, 2013).

Ao nível das emoções, por exemplo, a intensidade dos estímulos que provêm do exterior da sala traz consigo emoções diversas, como a adrenalina, o medo, a alegria, o contentamento, o esforço físico, que, conseqüentemente, geram prazer, entusiasmo e maiores níveis de concentração (Vidal, 2011).

Para Freinet (1967), reduzir a atividade das crianças, impondo-lhes barreiras espaciais, é impedir que estas desenvolvam os músculos e os sentidos, é contribuir para que não tenham destreza manual, para que sejam tímidas, hesitantes e incapazes de se esforçar, sendo desequilibradas num mundo onde ler e escrever já não é suficiente. Neste sentido é pertinente fazer referência a uma analogia do autor, uma vez que ilustra aquilo que acontece quando colocamos obstáculos à descoberta, à exploração em ambientes pouco estruturados:

"Instalamos, mais ou menos confortavelmente, os nossos alunos à sombra da árvore e pomos, ao alcance deles, os frutos que escolhemos e colhemos, bem classificados em livros que são obras-primas de ciência e da técnica. E admiramo-nos porque as nossas Marias se afastam desses cestos apetitosos, para estenderem as mãos e elevarem os olhos até à árvore onde queriam colher, mesmo ao vivo, os frutos preciosos dum conhecimento que só é subtil alimento enquanto não for previamente e arbitrariamente separado da árvore" (Freinet, 1967, p.44).

Ainda na perspectiva de Freinet (1967), comparando as crianças a produtos cultivados em estufas e a produtos cultivados em campos abertos, afirma que a escola deve fazer crescer na própria terra e ao ar livre os seres que nela se desenvolvem e crescem, de modo a que estes estejam preparados para enfrentar uma vida de lutas e conquistas.

Neste sentido, a escola ecológica é aquela em que o meio e a comunidade são fatores que ampliam a resposta educativa, permitindo à criança experimentar diversas sensações, ir à descoberta e construir assim conhecimentos sólidos, essenciais e relacionados com as suas raízes (Freinet, 1983).

Para Davies (2008), escola, família e comunidade devem ser inseparáveis, na medida em que esta última tem o direito e a obrigação de fazer, igualmente, parte da educação das crianças, pois este envolvimento tem benefícios quer para as crianças, como para a própria comunidade. Desta forma, é importante clarificar a ideia de que não é só a escola que tem de se envolver com a comunidade, esta tem igualmente o papel de manter esta estreita relação (Pio, 2007).

Na mesma perspectiva, Azevedo (1995), defende que o desenvolvimento, sendo um processo de mudança social, não pode ocorrer só na escola, uma vez que esta não é o motor do desenvolvimento. Pelo contrário, a criança deve entrar em contacto com a sua cultura, com os seus valores, bem como com os intervenientes na mesma e as suas práticas.

Numa perspetiva mais atual, é de referir Oliveira-Formosinho (2013), pois de acordo com a autora, os passeios, as visitas ao exterior da sala e até mesmo do JI trazem novos conteúdos para novas iniciativas na sala, havendo assim uma continuidade educativa, bem como uma complementaridade entre as aprendizagens construídas no interior e no exterior da sala de atividades. Para além disso, é indispensável ter a consciência de que as crianças "pertencem a uma família, a uma comunidade, a uma sociedade e a uma cultura" (Oliveira-Formosinho, 2013, p.98), sendo que é nessa cultura que se desenvolvem teorias, instrumentos e explicações sobre o mundo, sobre o homem e sobre a vida. É nela que se constroem crenças, costumes, valores, sentimentos e comportamentos. É mediante este contacto que a criança começa a fazer a apropriação da sua cultura (Oliveira-Formosinho, 2013).

Esta complementaridade e continuidade entre interior e exterior do contexto de sala permite, também, sensibilizar as crianças para as questões ambientais, uma vez que brincar num jardim com os materiais que a natureza oferece, para além de estimular o imaginário infantil, permite levar essa mesma natureza para a sala. Ai as crianças podem continuar a brincar (Santos, 2013), responsabilizando-se pelos novos materiais e adquirindo novas regras sociais.

Também Bronfenbrenner, ao apresentar a proposta ecológica do desenvolvimento, defende que este é o produto da interação da criança em diferentes ambientes/sistemas e com diversas pessoas. Assim, o desenvolvimento é influenciado pela relação estabelecida em cada um desses sistemas, desde os mais próximos aos mais alargados, e pela relação entre os próprios sistemas (Alves, 1997; Poletto, 2005). Compreende-se, portanto, a importância de promover esta articulação com a comunidade, de abrir as portas da sala e explorar as potencialidades que existem em redor da mesma. Esta acessibilidade e a diversidade de espaços e de materiais são fundamentais para criar oportunidades nas quais as crianças se possam exprimir, o que confere qualidade às aprendizagens construídas.

Na opinião de Branco (2007, citado por Alves & Varela, 2012), a educação não deve ser vista de uma perspetiva atomística, mas sim de uma perspetiva sistémica, uma vez que esta tem o dever de ser um sistema aberto, que minimiza as fronteiras entre a escola e a comunidade envolvente. Neste sentido, é pertinente retomar novamente as

OCEPE, uma vez que neste documento a perspectiva é semelhante, sendo que a "abordagem sistémica e ecológica constitui, assim, uma perspectiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças e adultos" (ME, 1997, p.33).

Da mesma opinião é Canário (2000) que aborda a questão da abordagem ecológica referindo que os jardins de infância devem alargar o seu território de intervenção, trabalhando em parceria com a comunidade.

Por sua vez, para Dewey (2006), sendo a educação uma preparação para a sociedade e a escola o local onde ocorre essa preparação, deve ser dada à criança a oportunidade de aprender a viver mediante situações concretas e contextualizadas. Isto só é possível através de uma relação próxima entre a escola e a sociedade, entre a escola e a comunidade (Correia & Cosme, 2011; Dias, 2003). Caso contrário, podemos mesmo conduzir as crianças para o insucesso escolar (Koerner & Abdul-Tawwab, 2006).

Portanto, parece necessário deixar de ver a escola como autossuficiente, como um local assético que evita a contaminação do exterior (Zabalza, 1992, citado por Pio, 2007).

3.3. Perspetiva de acordo com o Movimento da Escola Moderna

No modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna também é feita referência a esta problemática, essencialmente relacionada com os projetos realizados. No entanto, importa clarificar primeiro este modelo. Segundo o mesmo, a escola é um local de exercício da cooperação e da solidariedade, onde adultos e crianças partilham o poder mediante exercícios de reflexão, de democracia e de construção partilhada da cultura (Folque, 2014). Neste sentido, os pais, os vizinhos e algumas instituições devem constituir um recurso para a recolha de informação e para a construção de conhecimentos e aquisição de competências e capacidades por parte das crianças. Quer seja através do convite a diversas pessoas para irem à sala, quer seja através de visitas ao exterior, pois o contacto direto com a comunidade revitaliza, enriquece e confere valor social à escola (Niza, 2013). Desta forma, é definido um princípio estruturante da ação educativa relacionado com esta problemática, mais especificamente: "As práticas

escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha dos saberes e das formas de interação com a comunidade" (Niza, 2013, p.147).

É neste sentido que, de acordo com as orientações deste modelo curricular, as crianças devem sair do JI meio dia por semana, para recolher informações. Estas "saídas sistemáticas em estudo são a forma mais eficaz de estabelecer e garantir uma ligação constante com o meio envolvente da escola e de assegurar a colaboração da comunidade no alargamento dos conhecimentos das crianças" (Niza, 2013, p.157).

Da mesma opinião é Wells (2001, citado por Folque, 2014), uma vez que o autor defende que o conhecimento é coconstruído. Ou seja, depende dos processos de interação entre as crianças, os adultos e a comunidade.

Assim, de acordo com o MEM, a comunidade é vista como um dos elementos do processo educativo, sendo que esta deve ser alvo de uma constante interação e troca de conhecimentos (Folque, 2006).

3.4. Perspetiva de acordo com a Abordagem Reggio Emilia

Por sua vez, na abordagem Reggio Emilia também é feita referência a esta problemática. Reggio Emilia "caracteriza-se, essencialmente, pela focalização dada a todas as formas de expressão simbólica (as "cem linguagens") e pelo envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino aprendizagens" (Lino, 2013, p.110). Desde logo é perceptível que o envolvimento da comunidade é um dos objetivos desta abordagem.

Acresce ainda que a educação é um processo demasiado complexo para ficar entregue apenas às famílias e à escola, sendo que a comunidade tem um importante papel neste processo (Lino, 2013).

O mundo social é um recurso essencial para a educação, uma vez que está repleto de novos significados e significantes, relacionados com a cultura, e que contribuem para o desenvolvimento das crianças (Lino, 2013).

Neste sentido, a criança é considerada ativa no seu processo de aprendizagem, é considerada competente e capaz de estabelecer relações com o outro, interagindo assim ao nível da escola, da família e da comunidade. Assim, o conhecimento resulta de uma construção pessoal e social (Lino, 2013).

Por este motivo, o espaço exterior, mesmo dentro do JI, é cuidadosamente pensado e organizado, sendo composto por zonas de solo irregular e outras de solo mais uniforme, por água, areia, obstáculos e uma diversidade de materiais que permitem à criança usufruir dos mesmos, experienciando diversas sensações e desenvolvendo as suas capacidades a vários níveis. Assim, o espaço exterior é utilizado também para dar continuidade ao trabalho desenvolvido em contexto de sala (Lino, 2013).

Para além disso, a educação expande-se mesmo para a cidade, para as áreas rurais, para as montanhas, pelo que as crianças contactam diretamente com os modos de vida, com os padrões sociais, com as instituições e com toda a cultura envolvente (Malaguzzi, 1999). Como refere Gandini (1999), a escola estende-se para fora da comunidade, simplesmente para explorar a chuva e o modo como esta transforma a cidade, mesmo que isso implique andar à chuva.

É assim que a criança é ativa na sua aprendizagem, uma vez que perante novos desafios, esta desenvolve o desejo de explorar, de descobrir e de superar novas barreiras. "Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências" (Malaguzzi, 1999, p.90).

3.5. Perspetiva de acordo com a Metodologia de trabalho de projeto

Também na Metodologia de trabalho de projeto é abordada a questão da articulação com a comunidade.

Trabalho por projeto é ir ao encontro das necessidades das crianças, envolvendo-as num trabalho de pesquisa no terreno para que possam responder às suas questões, dúvidas, interesses, mediante atividades propostas pelas mesmas ou pelo educador, nas quais as crianças constroem as suas aprendizagens (Vasconcelos, 2011).

Mais uma vez é defendida a ideia de que os saberes são alcançados pelas práticas sociais (Vasconcelos, 2011).

Abordando um projeto específico, Katz e Chard (2009) referem que uma visita de estudo é como uma lufada de ar fresco, com a qual as crianças decidem fazer alterações ao espaço da sala, se sentem motivadas para desenhar, pintar, escrever. Ou seja, fazem produções relacionadas com as experiências vividas fora da sala. Mas não

só. Tendo em conta que são poucos os aspetos que passam despercebidos pela atenção das crianças aquando das visitas de estudo, o educador deve aproveitar esta motivação para as redirecionar. Assim, o educador orienta as crianças para a abordagem de temas específicos durante as visitas, dando-lhes tempo e espaço para observar e explorar, com o intuito de, posteriormente, conversar com as mesmas acerca da visita. Destas conversas surge a comunicação e partilha entre crianças, uma vez que cada uma tem a sua perspetiva daquilo que experienciou (Katz & Chard, 2009).

Portanto, a comunidade é igualmente vista como enriquecedora do processo de aprendizagem, sendo que esta permite que a criança interaja diretamente com aspetos variados relacionados com os projetos em estudo.

3.6. Relação entre as atividades fora do contexto de sala e a aprendizagem ativa

Tendo em conta o que tem vindo a ser abordado até esta fase do relatório, parece pertinente estabelecer uma relação entre este tipo de atividades, realizadas fora do contexto de sala, e a aprendizagem ativa.

Aprender pela ação é aprender pela experiência, é refletir acerca desta e retirar daí significados, sendo que são esses significados que constituem os novos conhecimentos construídos (Hohmann & Weikart, 2011).

Aprender pela ação é seguir o desejo de explorar, é procurar respostas para as suas curiosidades, é manipular objetos, interagir com os outros, criar estratégias. Assim sendo, a aprendizagem é uma experiência social (Hohmann & Weikart, 2011) que, naturalmente, depende daquilo que é proporcionado à criança. Se a limitarmos a agir em contextos padronizados, fechados e onde habitualmente se encontram, a riqueza de estímulos, de experiências e de interações possíveis não será tão grande.

Por outro lado, promover o papel ativo da criança no seu processo de aprendizagem é também respeitar os direitos que lhe são reconhecidos enquanto cidadã pela Convenção dos Direitos da Criança (1989): o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado.

Abordando novamente Freinet (1967), o pedagogo, com as suas analogias, simplifica aquilo que se pretende explicar:

O velho pastor fazia um sermão: Não deves manter no estábulo, durante tanto tempo, os teus dois cabritos, habituados somente a dormir no quente do curral, a comer na manjedoura e a seguir a mãe, balindo logo que se julgam perdidos por detrás duma moita...

Verás que, quando os juntares ao rebanho, nem sequer serão capazes de acompanhar os outros: deixar-se-ão morder pelos cães, partirão uma pata num monte de pedras ou perder-se-ão nas barreiras... (p.35).

Assim, torna-se evidente que as crianças têm de aprender por elas mesmas, não por explicações teóricas, pois o conhecimento constrói-se pela experiência e não pelo conhecimento (Freinet, 1967). Ou seja, o educador não deve ser intrusivo, relativamente à criança (Oliveira-Formosinho, 2013).

É neste sentido que o contexto sociocultural constitui um recurso essencial que permite que as crianças aprendam de acordo com "um modelo centrado na produção de saberes" e não "na repetição de informações" (Canário, 1994, p.225). Desta forma, as crianças serão agentes que, em contacto com as suas realidades sociais e culturais, constroem os conhecimentos, sendo ativas/produtoras dos mesmos (Canário, 1994).

Para Gill (2010), as crianças são tão competentes que aprendem com as próprias brincadeiras, com as suas experiências, iniciativas, mas também com os erros. Este papel ativo confere motivação ao processo de aprendizagem e envolve as crianças no mesmo, pelo que estas mobilizam sentimentos, conhecimentos e emoções para resolver os seus problemas (Vale, 2013).

É neste sentido que a articulação com a comunidade é fundamental, pois para além de colocar as crianças em contacto direto com a sociedade, com os valores e com as regras sociais, permite que estas experienciem ativamente aquilo que as rodeia, sendo construtoras das suas aprendizagens, alcançadas, em grande medida, através da tentativa e erro.

4. METODOLOGIA

No presente capítulo, tendo em conta que ao longo da PPS foi realizada uma investigação acerca da problemática anteriormente identificada, pretendo evidenciar o quadro metodológico, bem como o roteiro ético seguidos que permitiram realizar essa mesma investigação, garantindo os interesses dos envolvidos.

Quanto ao **quadro metodológico**, através de uma investigação de natureza qualitativa, desenvolvi o tema, estando presente e envolvendo-me no quotidiano das crianças e da comunidade educativa (Tomás, 2011), promovendo momentos adequados ao contexto, como ilustra o exemplo:

[No âmbito do projeto em curso, fomos passear pelo bairro] "Nas hortas, vemos campos cultivados, vemos as hortas de algumas crianças que falam acerca das mesmas, raízes, favas, cana de açúcar" (excerto da nota de campo n.º6, de 20 de abril de 2015, da investigação).

Neste sentido, recorri à *investigação sobre a prática* (Ponte, 2002), de modo a "resolver problemas profissionais e aumentar o conhecimento relativo a estes" (Ponte, 2002, p.8). Porém, não procurei resolver um problema, mas intensificar uma prática da instituição, compreendendo os seus benefícios para o desenvolvimento das crianças.

Para tal, com o intuito de recolher dados adequados ao trabalho a desenvolver (Ponte, 2002), recorri a técnicas como a observação direta participante, pois esta "permite o conhecimento directo dos fenómenos" (Máximo-Esteves, 2008, p.87); a fotografia; e a consulta documental dos documentos internos do JI e de bibliografia específica da problemática em estudo, complementada por conversas informais, inquéritos por questionário e entrevistas semiestruturadas, dado que estas permitem criar um ponto de partida para respostas amplas (Máximo-Esteves, 2008). Estas foram realizadas à educadora cooperante de JI; a 12 crianças distribuídas por grupos de quatro elementos - primeiro grupo: uma criança do sexo feminino, com cinco anos, e três crianças do sexo masculino, com quatro anos; segundo grupo: uma criança do sexo feminino, com quatro anos e três crianças do sexo masculino com três (1) e cinco anos (2); terceiro grupo: quatro crianças do sexo feminino, com quatro (1), cinco (2) e seis anos (1) - e a dois responsáveis da área de educação de duas Juntas de Freguesia (cf. Anexo N). A entrevista ao Vogal de Educação da Junta de Freguesia de Benfica e a entrevista à Coordenadora Técnica de Educação da Junta de Freguesia de Carnide foram

realizadas uma vez que ambos desempenham cargos ao nível da promoção e da organização de atividades fora do contexto de sala. Consequentemente, recorri às notas de campo, como instrumentos, dado que o seu carácter descritivo e reflexivo, permitem tirar conclusões, relacionando elementos (Máximo-Esteves, 2008).

Para analisar os dados recolhidos realizei uma análise de natureza qualitativa, de modo a identificar temas e categorias emergentes, relacionando-as e compreendendo o que existe para além do que é dito e observado (Silva & Fossá, 2013).

De modo a garantir o rigor da investigação, segui um **roteiro ético**, no qual foram tidos em conta os princípios éticos, orientadores da conduta de profissionais de educação. Procurei, acima de tudo, respeitar os envolvidos no processo, considerando-os únicos, íntegros e pertencentes a diferentes grupos étnicos, religiosos e sociais (APEI, s.d.; SPCE, 2014). Neste sentido, procurei dar respostas adequadas a cada criança, respondendo às suas necessidades⁹ (APEI, s.d.). A confidencialidade, a privacidade e o anonimato foram, igualmente, princípios que orientaram a minha prática. Assim, a identidade das crianças não foi revelada, sendo utilizados nomes fictícios, negociados com as mesmas (APEI, s.d.; SPCE, 2014; Tomás, 2011) (cf. Anexo E, nota de campo n.º6, p.67) e ocultados os rostos nas fotografias, após o consentimento informado da educadora cooperante e das famílias, às quais solicitei o preenchimento de uma autorização (cf. Anexo O).

Dado que os participantes na investigação devem estar informados da natureza e dos objetivos da mesma e que esta deve ser transparente (APEI, s.d.; SPCE, 2014; Tomás, 2011), conversei com as crianças, informando-as dos motivos da minha presença (cf. Anexo E, nota de campo n.º 1, p.65), contactei com as famílias através de uma informação escrita (cf. Anexo P) e solicitei o preenchimento de uma autorização, relacionada com a participação das crianças no trabalho a desenvolver (cf. Anexo Q).

⁹ [Durante os desenhos com giz na parede] "Procurei intervir junto das mesmas e estimular algo para além da expressão plástica. Assim, perguntei quem sabia jogar ao jogo do galo, sendo que um grupo de quatro crianças jogou comigo. A Dra. Brinquedos apresentou mais dificuldade ao nível do raciocínio lógico, pelo que procurei dar-lhe pistas, solicitando que descobrisse o quadrado que me levaria a ter três peças seguidas e a ganhar o jogo" (excerto da nota de campo n.º7, de 23 de abril de 2015, da investigação).

Os interesses das crianças sobrepujaram-se, ainda, aos meus interesses pessoais e institucionais (APEI, s.d.), pelo que valorizei a sua iniciativa, não influenciando as suas decisões (Tomás, 2011), como demonstra o seguinte excerto:

[No passeio aos jardins do seminário da luz] as crianças brincaram livremente num espaço amplo e ao ar livre. Os paus e as cascas de árvore eram espadas. As árvores serviram para trepar, trabalhando a motricidade global. Os troncos cortados eram panelas para cozinhar e as folhas eram arrançadas para fazer ninhos (excerto da nota de campo n.º5, de 17 de abril de 2015, da investigação).

Desta forma, segui um princípio fundamental, nomeadamente no que refere a uma prática educativa ampla e integrada, considerando a criança "na sua globalidade e inserida no seu contexto" (APEI, s.d., p.1), promovendo ainda a "aprendizagem e socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo" (APEI, s.d., p.2).

5. INTERVENÇÃO EDUCACIONAL

Tendo em conta aquilo que foi abordado no que diz respeito à problemática identificada, nesta secção do relatório pretendo evidenciar o trabalho que foi desenvolvido ao nível da mesma.

Considerando tudo o que foi anteriormente referido, durante a PPS em JI procurei intervir ao nível desta problemática para poder realizar uma investigação sobre a mesma, mas, acima de tudo, para poder contribuir para o desenvolvimento do grupo de crianças, tendo em conta todos os benefícios da articulação com a comunidade.

Assim, comecei por desenvolver um plano de ação, no qual estruturei o trabalho a desenvolver, de modo a ir ao encontro das características do contexto socioeducativo, essencialmente do grupo de criança, sendo que estas eram bastante interessadas, motivadas em aprender, com capacidade de iniciativa e extremamente dinâmicas e interativas. Assim, no plano de ação foram incluídos os aspetos já abordados no capítulo referente à metodologia, os meus objetivos, bem como um conjunto de atividades realizadas em articulação com a comunidade, sendo que umas foram propostas por mim e outras estavam incluídas no plano de atividades do JI.

Relativamente aos objetivos definidos, estes formam os seguintes:

- Promover atividades fora do contexto de sala, proporcionando o contacto com a comunidade;
- Compreender quais os benefícios destas atividades, ao nível das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças;
- Perceber o que as crianças sentem quanto contactam diretamente com a comunidade;
- Estimular o envolvimento da comunidade na vida escolar das crianças.

Para a concretização dos mesmos recorri precisamente às atividades realizadas, cuja calendarização referente àquelas que estavam planeadas é apresentada de seguida na tabela 1, e às técnicas e aos instrumentos de recolha de dados mencionados, pois, após a sua análise, permitiram-me compreender que realmente se aprende fora da sala.

Tabela 1

Calendarização das atividades realizadas.

Calendarização das atividades propostas por mim	Calendarização das atividades propostas pelo JI
Fotopaper da Páscoa realizado pelo bairro - Promover o envolvimento da comunidade no processo de aprendizagem e Desenvolver competências comunicacionais e trabalho em equipa - 20.03.2015	Visita ao teatro de Carnide - Conhecer todos os aspetos necessários para criar uma peça de teatro - 16.03.2015
Contacto com o meio envolvente do JI - Realizar o levantamento de dados acerca dos diversos espaços e estabelecimentos existentes no meio, de modo a recolher ideias e materiais para podermos construir a maquete do local onde vive o "Zbiriguidófilo" - 20.04.2015	Ida ao Festival da Monstrinha - Celebrar o dia do pai - 19.03.2015
Visita a uma escola do 1.º CEB - Recolher dados acerca das características do "Zbiriguidófilo", da perspetiva de outras crianças de outra faixa etária; Promover o envolvimento familiar, na medida em que a visita foi realizada na sala onde a mãe de uma das crianças é docente - 23.04.2015	Visita aos jardins do Seminário da Luz - 17.04.2015
Visita a um Jardim de Infância - Recolher dados acerca das características do "Zbiriguidófilo", da perspetiva de outras crianças da mesma faixa etária - 29.04.2015	Ida ao Festival Indie Junior - 27.04.2015
Jogo da partilha - Partilhar bens materiais e de consumo com a população, realizando trocas sucessivas - 26.05.2015	Feira das expressões - 28.05.2015 3 29.05.2015

Assim, começarei por abordar as atividades realizadas e as conclusões que estas me permitiram alcançar, passando depois à análise das entrevistas realizadas, uma vez que com as mesmas pude recolher perspetivas diferentes, devido às funções desempenhadas pelos diferentes entrevistados, mas simultaneamente semelhantes, no que diz respeito à importância da articulação com a comunidade. Relativamente às atividades, três serão apresentadas e analisadas de forma mais aprofundada, nomeadamente a atividade de contacto com o meio envolvente para recolher materiais diversos, o jogo da partilha e a feira das expressões.

A **visita ao teatro de Carnide** (cf. Anexo R, fig. R1) foi a primeira visita, foi aquela que me fez refletir pela primeira vez na PPS acerca da importância da problemática em estudo.

Nesta visita, programada pelo JI, as crianças conheceram a realidade que existe por detrás de uma peça de teatro. Através de uma visita guiada, percorremos o teatro, ou

seja, fizemos a viagem que os atores fazem até entrar em cena, sendo que as crianças chegaram mesmo a explorar o palco. Assim, vimos os camarins, o guarda-roupa, a zona de maquilhagem e a sala de espetáculos. Nesta, compreendemos, entre outras coisas, a importância da luz para o teatro, uma vez que tivemos uma demonstração de diversas cenas, na qual compreendemos que estas adquirem outro impacto com a luz indicada, como visível no exemplo:

"Depois fomos para a sala de espetáculos que estava escura, as crianças sentaram-se na plateia e o Pimpinelo brincou com as luzes, explicando como é que se brinca com o sistema de luzes para fazer cenas de noite, de dia, de princesas e de lutas" (Excerto da nota de campo n.º1, de 16 de março de 2015, da investigação).

Neste sentido, é perceptível que é através da experiência que se adquirem os conhecimentos, uma vez que estes são mais claros e objetivos mediante a "experimentação" (Freinet, 1967).

Quanto à **visita ao festival da Monstrinha**, programada pelo JI, esta consistiu na visualização de curtas metragens de animação, na companhia das famílias, permitindo, assim, envolver as mesmas que acabaram por partilhar com as crianças diversas emoções, relacionadas com os filmes que foram passando (cf. Anexo M, nota de campo n.º 2, p.92). De acordo com Volchan et al. (2003), diferentes estímulos provocam diferentes emoções, diferentes respostas, e a visão é o sistema sensorial que ocupa uma maior área cortical. Portanto, esta visita acabou por contribuir para esta diversidade de estímulos que devem ser proporcionados à criança.

Antes da páscoa, para comemorar esta festividade, foi realizada uma atividade conjunta, um **fotopaper**, planificada pelas três estagiárias que se encontravam a realizar a PPS em JI, incluindo por mim (cf. Anexo R, fig. R2). Esta consistiu na procura de um tesouro pelo meio envolvente do JI, sendo que no mesmo, com a ajuda de diversos estabelecimentos de comércio e de serviços, estavam escondidas pistas, sob a forma de fotografia. O objetivo era seguir as pistas e encontrar o tesouro. Assim, as crianças tiveram de associar as fotografias a locais específicos, dirigir-se aos mesmos, orientando-se no espaço, e comunicar com a comunidade, como ilustra o excerto:

"Assim, as crianças partiram do JI com a fotografia da polícia e após identificarem o local dirigimo-nos para o posto da polícia, onde se encontrava outra pista. As crianças conversaram com os polícias que nos entregaram outro envelope com a pista seguinte" (Excerto da nota de campo n.º3, de 20 de março de 2015, da investigação).

Tiveram ainda a oportunidade de interagir com as suas famílias, uma vez que estas são residentes no bairro no qual se insere o JI. As fotografias permitem observar diversos lugares a partir de perspetivas diferentes, permitindo ainda estabelecer relações entre o contexto escolar, a família, as atividades realizadas, o comércio, levando à construção de novos conhecimentos (Gobbi, 2011).

A quarta atividade realizada, não consistiu numa saída do JI, mas envolveu uma **exploração da natureza presente no recreio** (cf. Anexo R, fig. R3). Desta forma, as crianças exploraram o mundo animal e vegetal em redor do JI, manifestando atitudes de preservação da natureza. Contactaram igualmente com uma série de estímulos, nomeadamente visuais (a cor), olfativos (o cheiro das plantas) e relativamente ao tato, uma vez que manipularam diversos materiais. Para além disso, neste momento foi igualmente desenvolvida a imaginação e a criatividade, uma vez que foi alargada a experiência da criança, ou seja, foi-lhes dada matéria prima para criar (Vygotsky, 2012). Assim, as crianças exploraram materiais da natureza, conferindo-lhes outras funções, como visível no excerto:

"Brincaram com troncos de árvore cortados que serviram de banco: "Aurora, anda sentar", chamou a Rapunzel" (excerto da nota de campo n.º4, de 15 de abril de 2015, da investigação).

A recolha que fizeram dos escaravelhos para dentro da sala, para além de conferir uma continuidade/articulação entre as atividades desenvolvidas no exterior e no interior, permitiu que, posteriormente, as crianças se consciencializassem da importância de não manter os animais fechados em caixas:

"e a educadora conversou com as crianças acerca destes ovos e da importância de soltarmos os escaravelhos para não morrerem" (excerto da nota de campo n.º4, de 15 de abril de 2015, da investigação).

Assim, foi possível abordar a questão da preservação da natureza com um exemplo prático e concreto, através do qual as crianças compreenderam as consequências de fechar animais em caixas.

A **visita aos jardins do Seminário da Luz** (cf. Anexo R, fig. R4) foi outra atividade de articulação com a comunidade, realizada a convite de uma mãe de uma criança de outra sala. Assim, todas as crianças do JI realizaram o passeio pelos jardins. No decorrer do passeio, refleti acerca da quantidade, qualidade e diversidade de aprendizagens possíveis de construir apenas num jardim. Durante esta manhã, as crianças percorreram o jardim, vendo animais, ouvindo-os cantar, imaginando as

princesas que podiam viver no castelo rodeado por água, vendo uma gruta com uma nascente, observando diversos tipos de vegetação e diversas esculturas e deixando-se envolver pelo ambiente natural que as rodeava. Assim, para além da questão da segurança, abordada durante o caminho, foram abordados conteúdos como os animais, a escultura, o imaginário, o reino vegetal, os sentidos e a exploração de materiais da natureza, como perceptível na nota abaixo:

"No final, as crianças brincaram livremente num espaço amplo e ao ar livre. Os paus e as cascas de árvore eram espadas. As árvores serviram para trepar, trabalhando a motricidade global. Os troncos cortados eram painéis para cozinhar e as folhas eram arranjadas para fazer ninhos, como disse uma criança: "estamos a fazer um ninho para as galinhas porem os ovos quentinhos" (excerto da nota de campo n.º5, de 17 de abril de 2015, da investigação).

É, portanto, perceptível que foram abordadas diversas áreas de desenvolvimento com esta visita a um jardim que acabou por ter mais recursos e potencialidades do que aqueles que seriam de esperar.

A sexta atividade realizada, proposta e planificada por mim, tinha como objetivo colocar as crianças em **contacto com o meio envolvente**, através de um percurso pelo bairro, de modo a recolherem materiais para a elaboração da maqueta do projeto (cf. Anexo R, fig. R5). As crianças, assim que lhes foi dada liberdade para decidirem o caminho a seguir, combinaram entre elas e conduziram-me, imediatamente, para as hortas do bairro, orientando-se espacial e geograficamente. Neste local, recolheram materiais variados e, mais uma vez, exploraram o reino animal e o reino vegetal, temas do seu interesse. Para além disso, dado que muitas crianças residem no meio envolvente do JI, tiveram oportunidade de partilhar experiências pessoais com os colegas, desenvolvendo assim a linguagem, tal como ilustra o excerto: "A Ana fala-nos da sua horta, cuidada pelo pai" (excerto da nota de campo n.º6, de 20 de abril de 2015, da investigação). Por fim, foi também trabalhada a matemática, através do auxílio dos números das portas, como ilustra o excerto:

"Na volta para o JI, a educadora pergunta o que está ao lado de todas as portas e as crianças respondem: "NÚMEROS". Assim, jogamos ao jogo da identificação dos números das portas, algo complexo para algumas crianças devido à falta de referências" (excerto da nota de campo n.º6, de 20 de abril de 2015, da investigação).

Este recurso é diferente e, como tal, motivante para as crianças, levando-as a abordar questões matemáticas relacionadas com o reconhecimento dos números e com a

sua sucessão, neste caso de dois em dois (pares ou ímpares), o que levará a que algumas crianças venham a conseguir contar de dois em dois (Castro & Rodrigues, 2008).

A atividade que se seguiu foi o resultado do trabalho emergente e do facto de, no contexto em questão, se ouvirem as vozes das crianças. Neste caso, foram realizados **desenhos com giz pelo espaço exterior do JI** (cf. Anexo R, fig. R6). Assim, foram trabalhadas as capacidades de representação, foram explorados materiais diferentes, como o giz, o pavimento do chão e as paredes e foi, novamente, trabalhada a matemática e o raciocínio lógico, através do jogo do galo, mediante uma pedagogia diferenciada que me permitiu adequar a minha prática a cada criança que jogou comigo, o que é ilustrado de seguida:

"Joguei também com a Ana, com o Ró e com a Cinderela, o que estimulou o seu raciocínio lógico, de modo a poderem compreender que ganhar implica ter três símbolos seguidos" (excerto da nota de campo n.º7, de 23 de abril de 2015, da investigação).

Através deste jogo foi possível trabalhar noções de espacialidade, como vertical, horizontal, diagonal, em cima, em baixo, ao lado; de antecipação de acontecimentos, devido à tentativa constante de impedir que o adversário faça uma linha de três símbolos seguidos; e de forma, devido à utilização do círculo e da cruz.

De seguida, foram realizadas duas **atividades de articulação com outros estabelecimentos de ensino**, ambas com o mesmo objetivo, contar a história que deu origem ao projeto que estava a decorrer e recolher as conceções e as ideias das crianças acerca da personagem em estudo/construção. As crianças contaram a história e, de seguida, pediram ajuda para descobrir o que era o "Zbiriguidófilo", sendo que nestes momentos de partilha, as crianças dos outros grupos mostraram-se realmente interessadas e motivadas em partilhar as suas conceções (cf. Anexo M, notas de campo n.º8 e 10, p.97 e 99 e Anexo R, fig. R7 e R8). Neste sentido, para além de se ter trabalhado ao nível da linguagem, foram adquiridas competências, essencialmente, ao nível da formação pessoal e social, como ilustra o seguinte excerto:

"Todos contaram a história, de forma clara, calma, perceptível e empenhada, sendo que eu acompanhei e dei o apoio necessário, fazendo a ligação entre alguns momentos. As crianças do 1.ºCEB foram respeitadoras, estavam atentas, em silêncio e interessadas. No momento em que pedimos ajuda para percebermos as suas conceções do "Zbiriguidófilo", as ideias foram muitas e variadas, sendo que algumas foram ao encontro das conceções do grupo" (Excerto da nota de campo n.º8, de 23 de abril de 2015, da investigação).

Mais concretamente, estes momentos de partilha de saberes e de experiências envolveram valores como o respeito, a ajuda, a cooperação e o sentido de grupo, a autoestima e a autocrítica. Ademais, em ambos os casos, as crianças contactaram com realidades diferentes da sua, pelo que os estímulos foram também variados, o que se encontra ilustrado de seguida:

[Na sala de atividades do outro JI] "Olharam em redor e compararam a sala com a sua e alguns dos instrumentos reguladores da rotina diária. Foi uma experiência muito positiva e o fascínio das crianças foi muito evidente. Reconheceram que: "eles não têm diário", mostrando a importância deste instrumento para o grupo" (excerto da nota de campo n.º10, de 29 de abril de 2015, da investigação).

Este momento foi também uma oportunidade fundamental para perceber a importância deste instrumento na regulação e gestão do ambiente educativo.

Uma outra atividade realizada foi a **visita ao Festival Indie Junior**, programada pelo JI. Ainda que este momento tenha consistido apenas na visualização de curtas metragens, foi uma manhã na qual a adequação do comportamento e da postura ao contexto foi essencial (cf. Anexo R, fig. R9), o que se encontra evidenciado no excerto:

"É ainda de referir a adequação de comportamentos ao local em questão. Apesar da quantidade de panfletos que estragaram, as crianças tiveram um comportamento adequado na sala de espera, não correram, não brincaram, não puseram os pés em cima dos sofás, o que foi importante para o seu desenvolvimento pessoal e social" (excerto da nota de campo n.º9, de 27 de abril de 2015, da investigação).

Assim, ao nível da formação pessoal e social foi construído um conjunto de aprendizagens essenciais, relacionado com a adequação da maneira de estar ao que nos rodeia, interiorizando-se valores e atitudes, relacionados com a educação para a cidadania (ME, 1997).

Quanto à décima primeira atividade, o **jogo da partilha** (cf. Anexo R, fig. R10), proposto e planificado por mim, esta consistiu na realização de um percurso pelo meio envolvente, durante o qual as crianças partilharam objetos/produtos/bens de consumo com a população. Partiram do JI com um desenho e foram trocando com a população aquilo que lhes tinha sido dado anteriormente pelas pessoas com quem já tinham interagido. Com isto, fizeram trocas na papelaria, na polícia, no talho, no café, num refeitório do bairro, com o carteiro com quem nos cruzámos na rua, numa pastelaria e, por fim, num cabeleireiro. Com este jogo, no qual se trabalhou acima de tudo a partilha, abordaram-se também as questões da linguagem, ao nível da comunicação oral; do conhecimento do mundo, mediante o contacto com diversas profissões; e do raciocínio

lógico, devido à estimulação que foi sendo feita por parte dos adultos, no sentido de levar as crianças a pensar, chegando a conclusões de forma autónoma, visível abaixo:

"Passámos pela Associação Nacional de Guardas-Noturnos e procurámos explorar com as crianças este logotipo. Assim que a educadora chamou a atenção para o mesmo, todas as crianças disseram que era a policia. A educadora perguntou que animal estava presente no logotipo e identificaram o mocho. De seguida, perguntámos se o mocho anda na rua de dia ou de noite e as crianças disseram que era de noite. Rapidamente se ouviu a Branca de Neve: "É a policia da noite!" (excerto da nota de campo n.º11, de 26 de maio de 2015, da investigação).

No entanto, esta questão da partilha nem sempre foi simples, uma vez que implicava abdicar de produtos e de objetos de interesse para as crianças, pelo que foi também abordada a questão da separação dos bens materiais.

Por fim, por iniciativa da instituição, as duas últimas manhãs da PPS foram passadas na **feira das expressões** (cf. Anexo M, notas de campo n.º 12 e 13, p.101 e 102 e Anexo R, fig. R11), uma feira repleta de atividades destinadas às crianças, nas quais estas interagem com pessoas novas, vivem novas aventuras e adquirem novas experiências. Nestes dois dias, foram realizadas atividades como: arborismo; leitura de uma história; jogos de tabuleiro em tamanho real, relacionados com filmes de animação, os quais envolviam matemática, trabalho de equipa e raciocínio lógico; ginástica acrobática; insufláveis. Assim, foram adquiridas competências e capacidades ao nível motor, linguístico, do raciocínio lógico, do conhecimento do mundo e ao nível socio-relacional, como ilustrado abaixo:

[Na feira das expressões] "as crianças tiveram oportunidade de fazer arborismo, uma atividade na qual fizeram um percurso de cordas e madeiras caminhando de forma suspensa de árvore em árvore. Esta atividade, para além de trabalhar as questões físicas, desenvolve a autoestima e a autoconfiança, sendo portanto muito adequada para a faixa etária" (excerto da nota de campo n.º12, de 28 de abril de 2015, da investigação).

Nesta feira, realizada num jardim, as crianças contactaram com a natureza, cruzaram-se com outros grupos de crianças e comunicaram com diversas personagens que se encontravam distribuídas pela feira, partilhando conhecimentos históricos acerca da freguesia. Neste sentido, o meio envolvente do JI foi realmente potencializador da aquisição de novos conhecimentos e capacidades.

Torna-se assim perceptível que com a realização deste conjunto de atividades foi possível abordar diversas áreas de conteúdo, de forma lúdica, ativa e respondendo sempre ao grupo de crianças.

5.1. Reflexão acerca da intervenção

Após analisar os dados recolhidos através da observação participante e das notas de campo e procurar estabelecer alguma relação entre os mesmos ao nível das aprendizagens construídas fora do contexto de sala, pude concluir que estas são relativas a diversas áreas do desenvolvimento, como perceptível pela tabela S1 - *Áreas trabalhadas em cada atividade realizada* (cf. Anexo S). Neste instrumentos de apoio à análise dos dados recolhidos são organizadas as informações recolhidas, de acordo com os temas emergentes nas mesmas, nomeadamente as áreas trabalhadas em cada atividade - segurança, linguagem, motricidade, conhecimento do mundo, expressão dramática, envolvimento familiar, emoções, estímulos variados, matemática, imaginação, expressão plástica, articulação interior-exterior, partilha, exploração de materiais, desenvolvimento pessoal e social e raciocínio lógico. De acordo com a tabela, todas as atividades interferiram com as emoções, proporcionaram estímulos variados e promoveram o desenvolvimento pessoal e social. Ademais, a maioria promoveu a aquisição de noções de segurança, a exploração de materiais, o desenvolvimento da linguagem, da motricidade e do raciocínio lógico, a abordagem de conteúdos relacionados com o conhecimento do mundo, com a expressão dramática, a imaginação e a articulação entre o trabalho desenvolvido no contexto de sala e fora do mesmo e o envolvimento familiar.

Assim, foi possível concluir que, andar na rua, levar as crianças realmente a contactar com os riscos existentes, as leva a adquirir noções de segurança (Prott, 2010), como o porquê de andar no passeio, de atravessar a estrada na passadeira e de pôr o cinto quando andamos de carro. O seguinte excerto ilustra uma situação que se passou:

"Durante a viagem, o motorista fez uma travagem brusca, o que assustou as crianças. Neste momento, foi essencial abordar a necessidade de utilizar cinto de segurança, uma aprendizagem fundamental" (excerto da nota de campo n.º9, de 27 de abril de 2015, da investigação).

Quanto ao desenvolvimento linguístico, a necessidade de comunicar com os outros, seja com o grupo de pares, seja com os adultos com quem acabam por interagir, leva a criança a apropriar-se, progressivamente, das diferentes funções da linguagem e a adequar a sua comunicação a situações diversas, desenvolvendo as suas capacidades comunicacionais. Ademais, a diversidade de estímulos permite igualmente abordar

questões relativas ao código escrito, como ilustra o exemplo, que ocorreu aquando do percurso pelo meio envolvente do JI, no qual se identificaram os números das portas, após o que se começou também a identificar as letras que acompanham esses números:

"Identificamos as letras que acompanham alguns números, distinguindo assim números e letras" (excerto da nota de campo n.º6, de 20 de abril de 2015, da investigação).

No que diz respeito ao desenvolvimento motor, as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas e de jogar diferentes tipos de jogos, trabalhando ao nível do controlo corporal, da concentração, do equilíbrio, da força, da destreza manual e da flexibilidade, o que é constatado no seguinte excerto, referente à feira das expressões:

"Dirigimo-nos a uma atividade característica dos ginastas acrobatas. Nesta, as crianças exploraram as potencialidades expressivas do corpo, bem como a flexibilidade, a confiança e o controlo corporal. Andaram penduradas em pedaços de pano suspenso nas árvores e as suas expressões faciais expressavam felicidade, contentamento, descontração" (excerto da nota de campo n.º13, de 29 de abril de 2015, da investigação).

Quanto ao conhecimento do mundo, sair do contexto de sala alarga as possibilidades exploratórias das crianças, uma vez que contactam diretamente com o mundo em que vivem, familiarizando-se com as dinâmicas sociais do território (Alves & Varela, 2012). Assim, é possível abordar conteúdos como as profissões, os animais, o ambiente, as plantas, especificamente as hortas, a interação do reino animal com o reino vegetal (abelhas a retirarem o pólen das flores) e é também a maneira mais simples de valorizar o reaproveitamento de materiais, levando a que as crianças contactem com materiais diversificados e recolhidos por si. De acordo com Rodari (2004), ambientes ricos em materiais e em impulsos e estímulos exploratórios permitem que as crianças alarguem os seus horizontes, sendo mais criativas e imaginativas.

Relativamente à expressão dramática, ao invés do que normalmente é feito em sala de atividades, é possível colocar as crianças em contacto direto com todos os elementos necessários para fazer um teatro, compreendendo que existem funções para além do "ser ator". A título de exemplo, a luz não é apenas importante para o teatro de sombras, é um elemento essencial de uma peça de teatro, que confere emoção às diversas cenas.

Precisamente no que diz respeito às emoções, a variedade de estímulos que existem fora do contexto escolar - visuais, sonoros, motores, olfativos e sensoriais - desencadeia emoções diferentes daquelas que são vividas em contexto de sala e com

uma intensidade igualmente diferente (Volchan et al., 2003), pelo que são desencadeadas emoções como a felicidade, a ansiedade, a euforia, a tristeza, o medo, a insegurança, ilustrado no seguinte exemplo. Este ilustra uma situação que se passou na feira das expressões, quando uma mascote se dirigiu ao grupo de crianças e especificamente três ficaram assustadas e desconfortáveis:

"Nesta altura senti uma grande confiança em mim por parte de algumas crianças no momento em que uma mascote, mais especificamente um cão, se dirigiu ao grupo de crianças. Assim que o cão se aproximou, três crianças levantaram-se e vieram ter comigo. Neste momento percebi que eu signifiquei segurança e que neste caso de medo foi a mim que recorreram" (excerto da nota de campo n.º12, de 28 de abril de 2015, da investigação).

Ao nível da matemática são igualmente construídas aprendizagens, por exemplo através da utilização dos números das portas, do jogo do galo, pintado em qualquer lugar com giz e de comparações de tamanho, o que aconteceu, por exemplo, na visita aos jardins do Seminário da Luz:

"Conversámos com o senhor da horta e abordámos noções matemáticas, pois questionei: "qual é a maior horta, esta ou a nossa?", sendo que responderam: "esta porque tem mais coisas"" (excerto da nota de campo n.º5, de 17 de abril de 2015, da investigação).

A imaginação é uma área também com inúmeras potencialidades, dado que a exploração e a utilização de materiais da natureza e recicláveis permite que lhes sejam atribuídas funções variadas, podendo ser utilizados em diversas situações.

A expressão plástica é umas dessas situações, uma vez que a criança tem a oportunidade de se expressar, recorrendo a materiais variados, combinando-os entre si para realizar produções bidimensionais e tridimensionais. Porém, também ao nível da expressão plástica é possível encontrar na rua diversas formas de arte, desde pinturas, a esculturas, pelo que é dada a possibilidade às crianças de contactarem diretamente com estas produções, como ocorreu na visita aos jardins do seminário da luz, quando foi abordado o tema da escultura, relacionado com o projeto que estava a decorrer:

"A educadora cooperante aprofundou novamente o tema da escultura, quando vimos uma escultura mais pequena. "O que é isto?", perguntou a educadora. "É um menino", respondeu a Ana. "Mas é uma pintura?", questionou de novo a educadora. "Não, é uma escultura", identificou a Branca de Neve" (excerto da nota de campo n.º5, de 17 de abril de 2015, da investigação).

Relativamente à formação pessoal e social as aprendizagens são igualmente variadas. O respeito, a partilha, a cooperação, a ajuda, a adequação da postura a variadas situações, a autoestima e a autoconfiança são exemplos de valores e de competências adquiridas através da articulação com a comunidade.

Por último, o raciocínio lógico, a partilha de experiências pessoais, a articulação entre as aprendizagens construídas em contexto de sala e fora do mesmo e o nível do envolvimento familiar são também aspetos trabalhados quando realmente se consegue trabalhar em parceria com a comunidade.

Com base nas entrevistas realizadas (cf. Anexo T) e na sua análise (cf. Anexo U) foi possível chegar a conclusões idênticas, mediante a identificação de temas emergentes nas mesmas, nomeadamente os objetivos de promover atividades fora do contexto de sala; os benefícios da articulação com a comunidade para o desenvolvimento das crianças; e as emoções que são desencadeadas nas crianças quando estas têm oportunidade de explorar o mundo que as rodeia.

Assim, de acordo com a coordenadora técnica de educação da junta de freguesia de Carnide, a articulação com a comunidade tem como principal objetivo aproveitar a riqueza patrimonial e institucional do meio, dando a conhecer esta riqueza às crianças. Deste modo, permitindo que estas visitem diversas instituições, é-lhes dada a oportunidade de compreender o seu funcionamento, importância e funções. Por exemplo, as crianças podem conhecer os bombeiros, a polícia, o centro histórico, o centro de saúde, a igreja, entre outros locais de interesse que permitam dar continuidade ao trabalho, em contexto de sala. Sendo este um dos outros objetivos, promover a continuidade da exploração dos novos temas, dos novos conhecimentos e dos novos conceitos.

Na perspetiva da educadora cooperante, o principal objetivo é "ampliar as oportunidades de aprendizagem das crianças", nas quais estas possam agir realmente como verdadeiras cidadãs, uma vez que grande parte das aprendizagens ocorrem de forma espontânea, no seu ambiente social.

Por sua vez, do ponto de vista do Vogal de Educação da Junta de Freguesia de Benfica, o objetivo principal é igualmente aproveitar a riqueza patrimonial do meio, afastando as crianças do seu contexto habitual, no qual, normalmente estão em locais fechados, proporcionando-lhes momentos de aventura, de exploração e de surpresa. Uma vez que o entrevistado tem um papel mais ativo ao nível dos tempos não letivos, refere que, durante os tempos não letivos, as crianças devem ter a oportunidade de sair, efetivamente, do seu contexto escolar, relacionando-se com o meio.

No que diz respeito aos benefícios para o desenvolvimento, do ponto de vista dos entrevistados, estes são variados e relativos a diversas áreas de desenvolvimento. De uma forma geral e de acordo com a perspectiva dos três entrevistados, estas atividades, devido à sua componente lúdica geram empenho, curiosidade, questionamento e motivação, o que torna os conhecimentos significativos e mais fáceis de adquirir. Assim, estas atividades facilitam a aquisição/construção de novos conhecimentos, dado que relacionam a teoria com a prática e a escola com a realidade, permitindo que as crianças apliquem os conhecimentos adquiridos na sociedade em que vivem. Ou seja, aprendem de forma natural, concreta e através da ação.

Por outro lado, são benéficas pois permitem que as crianças se relacionem consigo mesmas, começando a conhecer-se e a definir a sua identidade, com os outros e com o mundo, pelo que adquirem novas atitudes e valores, tornando-se cidadãos autónomas, conscientes e solidárias.

Para além disso, desta forma é possível promover uma construção articulada dos saberes, pois as diversas áreas são abordadas de forma globalizante e integrada, sendo adquiridas competências transversais.

Assim, diversificando as oportunidades educativas, a criança aprende a aprender no seu contexto, ficando a conhecer o seu meio próximo e distante, alargando assim o seu leque de conhecimentos.

Quanto à perspectiva das crianças, foi possível analisar os dados recolhidos através das entrevistas agrupando-os, igualmente em temas emergentes, relacionados com o que se aprende, com as emoções desencadeadas e com a preferência pelo interior ou pelo exterior da sala (cf. Anexo U, tabela U2 - *Análise dos dados recolhidos através das entrevistas às crianças*). Estas reconhecem que aprendem coisas novas e coisas diferentes. Mesmo não sabendo identificar que coisas são essas, maioritariamente, escolheram realizar atividades fora da sala. Apesar de tudo identificaram a partilha como uma aprendizagem e referiram que: "Aprendemos que os olhos não veem assim tanto, vê mais o coração".

A questão dos sentimentos é mais clara na perspectiva das crianças. Tendo em conta que estas relacionam os sentimentos com o coração, referem que "O coração fica

feliz"; "E o coração fica feliz, fica vermelho"; "Sinto-me feliz porque é giro", pelo que estas se sentem felizes, realizadas e bem sucedidas nas suas saídas do contexto de sala.

Segundo os adultos, as crianças gostam destes momentos, sentem-se bem e têm entusiasmo, motivação e interesse em construir as próprias aprendizagens.

Deste modo, é possível concluir que as técnicas e os instrumentos de recolha de dados me permitiram efetivamente alcançar um conjunto de conhecimentos acerca da problemática em estudo, levando-me a intervir sobre a mesma, promovendo atividades fora do contexto de sala. Nestas, as crianças contactaram com a comunidade, pelo que foi possível envolver a mesma na vida escolar das crianças; perceber o que estas sentem durante estes momentos; e compreender, efetivamente, quais são os benefícios das mesmas para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças.

Resumindo, de forma articulada, integrada e globalizante, as crianças, motivadas, competentes e ativas, contactam com o seu meio sociocultural, construindo assim aprendizagens de forma social e relativas às diversas áreas do desenvolvimento, sendo essas aprendizagens contextualizadas com a vida em sociedade. Assim, a colaboração da comunidade no trabalho educativo permite ampliar e enriquecer as situações de aprendizagem, para além de promover um clima de comunicação e partilha de saberes e o sentimento de pertença a essa mesma comunidade.

Neste trabalho de análise dos dados, recolhidos através da observação participante, das notas de campo e das entrevistas, as evidências confirmam que o desenvolvimento da criança se processa como um todo, assumindo uma configuração holística em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto.

Porém, para que estas conclusões tenham sido alcançadas, o trabalho de equipa com a equipa de sala foi essencial. Sair com as crianças nem sempre é uma iniciativa bem recebida, tendo em conta o rácio adulto-criança e a capacidade de resposta a situações de risco. No entanto, com base num planeamento adequado, na partilha e na troca de ideias constante que ocorreu entre mim e a equipa, foi possível organizar o ambiente educativo de modo a concretizar o conjunto de atividades referidas anteriormente e que me permitiram investigar o tema em estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por último, para concluir, no presente capítulo irei refletir acerca do impacto da minha intervenção e da forma como esta contribuiu para a formação da minha identidade enquanto futura educadora de infância.

Ao longo de toda a minha formação acadêmica foram-me transmitidos conhecimentos, essencialmente, teóricos, acerca da educação, do que é ser educador de infância. No entanto, somente após a PPS considero que construí realmente um corpo de conhecimentos que me permitirá, no futuro, ser educadora de infância e gerir a minha intervenção educativa.

As crianças, bem como os adultos com que me cruzei, muito mais do que teoria, levaram-me a construir conhecimentos práticos, levaram-me a compreender o que são estratégias e qual a importância de as adequar a cada grupo, uma vez que nem tudo é linear e aplicável em qualquer contexto.

Para além de ter aprendido através da tentativa e erro, a exigência de trabalhar com crianças levou-me a aperfeiçoar as minhas intervenções, sendo crítica e procurando selecionar e adaptar ao contexto a teoria presente nos livros.

Tendo em conta toda a minha intervenção, quer em creche, quer em JI, penso que, de alguma forma contribui para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças. A adequação da minha prática e da minha maneira de estar em cada uma das instituições que me recebeu contribuiu para isso mesmo, para que eu pudesse dar continuidade ao trabalho desenvolvido, não interferindo com os hábitos das crianças, com a sua rotina e, acima de tudo, com o ambiente educativo promovido.

A criação de uma relação pedagógica com cada uma das crianças contribuiu precisamente para isso, para que fosse possível intervir com base na confiança, na segurança e na afetividade, atendendo assim à receptividade das crianças de ambos os grupos. Ademais, foi com base nesta relação que se construiu grande parte das aprendizagens (Lino, 2013).

Em creche, mais concretamente na sala do berçário, ainda que tenha sido por minha opção, de início, a falta de experiência e de alguns conhecimentos relativos à faixa etária, levou-me a sentir que a minha intervenção não teria um impacto

suficientemente forte para que fossem visíveis alterações no nível do desenvolvimento das crianças. Porém, penso que aconteceu precisamente o contrário, não apenas devido à minha intervenção, como também devido ao ritmo de aprendizagem e de aquisição de novas capacidades por parte das crianças, algo que me surpreendeu.

Através da dinamização de um conjunto de atividades em grande grupo, baseadas na exploração sensorial de estímulos variados, as crianças desenvolveram capacidades principalmente ao nível motor, linguístico e cognitivo, ao nível da concentração, da autonomia e também das capacidades exploratórias (Portugal, 2012).

Por outro lado, o trabalho realizado com as famílias foi também consistente, realizado através da construção de um livro e da exposição de todas as atividades, por meio de fotografias, pelo que penso que este teve um impacto positivo nas mesmas, apesar do período reduzido de intervenção neste nível educativo, o que não me permitiu verificar se este foi significativo.

Durante toda a PPS em creche, baseei a minha abordagem essencialmente nos afetos, no reforço positivo, na individualização do trabalho e na comunicação. Segundo o que me foi possível observar, as crianças dependem destes fatores para serem bem sucedidas na sua exploração, seja livre, seja estruturada. Estes têm impacto ao nível do bem-estar, da segurança, da confiança, da capacidade de iniciativa e dos desejos exploratório (Portugal, 2012).

Em JI, a dimensão do período de intervenção, bem como a faixa etária das crianças, permitiu-me ter outro impacto quer no grupo, quer ao nível das famílias. Assim, desenvolvi uma relação de confiança, de compreensão, de amizade e de respeito com as crianças que me permitiu ser parte integrante do grupo. Desta forma, pude promover um conjunto de atividades adequadas e adaptadas às características do grupo, baseadas no brincar e naquilo que eram as suas sugestões e iniciativas. Procurando responder aos interesses, sugestões, dinâmicas e iniciativas das crianças e simultaneamente ir ao encontro das suas fragilidades e necessidades, penso que o grupo adquiriu capacidades e competências motoras, pessoais e socio-relacionais, matemáticas, linguísticas e ao nível do conhecimento do mundo.

Para tal, o trabalho desenvolvido no âmbito da investigação revelou-se essencial, uma vez que este permitiu, efetivamente, dar uma resposta a este grupo de crianças com

características tão especiais, como a vontade de descobrir, de explorar, de questionar, de procurar por si mesmas respostas às suas questões. Ou seja, foi realizado um trabalho baseado na aprendizagem ativa.

Porém, no decorrer da PPS em JI percebi que nem sempre é fácil promover estas iniciativas, não só devido ao rácio adulto-crianças e às questões da segurança na rua, como também devido à falta de apoios das autarquias e das entidades superiores, dentro das próprias instituições. Neste sentido, tenho consciência de que o desenvolvimento desta problemática só foi possível devido ao contexto no qual realizei a PPS.

Assim, considero que o impacto da minha intervenção foi muito positivo em ambos os contextos, tendo sido alcançadas as minhas intenções.

Naturalmente que todo o trabalho desenvolvido a pensar nas crianças, foi também muito significativo para mim, para a construção da minha identidade profissional. No entanto, foi necessário refletir, refletir acerca da minha prática, acerca dos comportamentos das crianças e até mesmo acerca das aprendizagens construídas diariamente por mim, com o auxílio das crianças e dos adultos dos contextos. A importância da reflexão, da autocrítica e da autoavaliação foi algo de que me apercebi durante a PPS e, portanto, que fez sempre parte da minha intervenção, mais do que alguma vez eu poderia pensar. Refletir diariamente acabou por fazer parte da minha prática, ajudando-me a ir adequando a minha postura, sendo recetiva tanto com os adultos que comunicavam oralmente, como com as crianças que comunicavam através das suas múltiplas linguagens. Este foi um aspeto que favoreceu a construção da minha identidade, das minhas capacidades e do meu desenvolvimento profissional no futuro.

Consequentemente, procurei sempre construir um conjunto de conhecimentos teórico-práticos atualizados que me permitissem fundamentar a minha prática e compreender uma série de aspetos relacionados com o dia-a-dia. A avaliação das atividades e das crianças foi um desses aspetos, na medida em que procurei criar instrumentos de avaliação (cf. Anexo C, p.198 e 446 do anexo) que me permitissem avaliar os diversos momentos proporcionados, compreendendo os motivos do sucesso ou do insucesso dos mesmos. Assim, refletindo acerca destes aspetos e procurando fundamentá-los, penso que fui melhorando a minha prática e adquirindo conhecimentos essenciais para o meu futuro.

Neste sentido, é de referir a importância de ouvir precisamente estas múltiplas linguagens das crianças, procurando ouvir em vez de falar e permitir que estas sejam sujeitos com direitos e não só com necessidades (Rinaldi, 1999). Por vezes, estas não se expressam oralmente, sendo necessário que o educador esteja atento e seja sensível ao que a criança procura transmitir. Para que tal fosse possível, a reflexão foi fundamental.

Um outro aspeto que também foi extremamente importante para a construção da minha identidade profissional foi o trabalho emergente, que consiste na formulação de objetivos flexíveis e adaptáveis às necessidades e interesses das crianças (Rinaldi, 1999). Ao longo da minha formação penso que nunca tinha refletido acerca deste assunto, mas a verdade é que este fez parte da minha prática ao longo de toda a PPS. Desta forma, penso que, para além de aproveitar as situações imprevistas que partiam das crianças, foi possível motivá-las, mantê-las interessadas e ativas no seu processo de aprendizagem (ME, 1997). Retomando o que foi anteriormente mencionado, estas, sentindo-se ouvidas e valorizadas, empenhavam-se mais, estando disponíveis e recetivas para construir as suas aprendizagens.

Relacionado com o projeto desenvolvido em JI - "O que é o Zbirguidófilo?" - consciencializei-me das potencialidades da imaginação e da criatividade. Dar liberdade às crianças para que estas possam explorar o seu imaginário e as suas potencialidades criativas, diversificando as suas experiências enriquece em muito o processo de aprendizagem, na medida em que este parte das suas conceções, dando-se sentido e contextualizando-se as aprendizagens (Vygotsky, 2012).

Para além disso, com este projeto construí diversas aprendizagens relacionadas com a Metodologia de Trabalho de Projeto, na qual o educador é um orientador, que direciona as crianças no caminho que estas decidem percorrer.

Assim, quer em creche, quer em JI, aprendem pela experiência, pela ação, pela manipulação e exploração de materiais.

A afetividade do educador foi algo sobre o qual também refleti ao longo da PPS, o que contribuiu, igualmente, para o meu desenvolvimento profissional no futuro. Especialmente nos contextos nos quais me encontrei, mas não só, o afeto é algo que faz as crianças sentirem-se importantes, especiais, valorizadas e é através do mesmo que

confiam nos adultos, sendo que em JI cheguei a receber abraços calorosos com a afirmação: "Sofia, vou ter saudades tuas".

Outro aspeto que contribuiu para a construção da minha identidade foi o trabalho individualizado. Este foi muito significativo na minha intervenção, uma vez que desde início senti que através do mesmo poderia criar uma relação de maior proximidade com as crianças, ao mesmo tempo que as orientava, tendo em conta as suas potencialidade, fragilidades e interesses (Santana, 2000). Para além disso, este permitiu dar resposta à heterogeneidade dos grupos, no que à idade diz respeito. Assim, adequando as abordagens e as estratégias às diferentes crianças, foi possível trabalhar com cada uma, motivar cada uma e permitir que estas se apoiassem nas capacidades já adquiridas para assimilar novos conhecimentos. Através desta diferenciação pedagógica, penso que contribui para o desenvolvimento de cada criança em particular e do grupo no geral.

Algo que aprendi igualmente a valorizar foi o trabalho de equipa. Sem ambas as equipas de sala que me receberam nada teria sido possível. Trabalhar em equipa é partilhar, comunicar e ser-se recetivo às críticas dos outros. Sem um trabalho verdadeiramente de equipa não teria sido possível orientar os grupos e dar uma resposta adequada às suas necessidades. Esta partilha de experiências pedagógicas, como planear e organizar a ação educativa com os diversos parceiros do estabelecimento, e neste caso com as outras estagiárias, será essencial para o meu futuro enquanto educadora de infância. No entanto, estas aprendizagens só foram possíveis devido à recetividade de ambas as equipas, essencialmente ao nível de sala. Estas permitiram desenvolver a minha identidade e experienciar aquilo que serei como educadora de infância.

Outro aspeto fundamental para a minha formação foi o trabalho com as famílias. A relação criada com as famílias permitiu-me envolver as mesmas no processo educativo das crianças, mas, acima de tudo, permitiu-me compreender as próprias crianças, conhecê-las melhor, uma vez que a sua personalidade começa por ser construída no seio da família. Assim, conhecendo as famílias e levando-as a participar no contexto de sala, pude melhorar a resposta educativa, tornando mais ricas as aprendizagens das crianças (Lino, 2013).

Por outro lado, trabalhar com as famílias é contribuir para que estas também possam melhorar a resposta educativa dada em casa, é procurar orientar as famílias para que possam dar continuidade ao trabalho desenvolvido em sala.

Especificamente em JI, a oportunidade de orientar a minha prática de acordo com alguns princípios do MEM fez-me modificar as conceções que tinha deste modelo.

A responsabilização das crianças pelo que as rodeia e a participação democrática que lhes é possibilitada permite que estas sejam realmente conscientes e responsáveis pelo seu processo de aprendizagem (Niza, 2013). Para além disso, estar em grande grupo, partilhar, resolver problemas e tomar decisões negociadas são competências que as crianças vão adquirindo ao longo do tempo, sendo através das mesmas que acabam por ser capazes de gerir o ambiente educativo de forma partilhada, consciente e empenhada.

Ainda relativamente a JI, é de referir a evolução que senti na gestão do grande grupo, essencialmente nos momentos de transição. Seguindo o modelo da educadora cooperante, que tanto me fez aprender e evoluir, recorri a estratégias lúdicas, como cantar, solicitar às crianças para cantar, realizar um jogo ou apelar à meditação, para gerir o grande grupo, o que me permitiu adquirir competências essenciais para os momentos de maior agitação.

Por fim, a investigação realizada também contribuiu para a construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância.

A minha experiência enquanto monitora de campos de férias fez-me valorizar as atividades realizadas fora do contexto de sala, na medida em que estas permitem que a criança tenha experiências diferentes, que contacte com materiais diferentes e que, conseqüentemente, realize diferentes tipos de exploração. Por conseguinte, são desenvolvidas inúmeras capacidades, como a autonomia, a imaginação e a cooperação.

Assim, a oportunidade que tive de aprofundar esta problemática, num contexto concreto de educação em tempo letivo, abriu os meus horizontes, na medida em que tive a certeza que no futuro poderei levar as crianças a interagir com a comunidade, pois desta forma é igualmente possível construir aprendizagens, ser um cidadão consciente e capaz de se adaptar a diversos contextos, aprender a trabalhar em grupo e explorar as potencialidades expressivas e comunicativas do corpo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, M. G. & Varela, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 31-61.
- Alves, P. B. (1997). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 10(2), 369-373.
- APEI (s.d.). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*.
- Azevedo, J. (1995). Educação e comunidade local. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Atas do Seminário Educação, Comunidade e Poder Local* (pp.81-107). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Canário, R. (1994). Eco Arronches: Que relação escola comunidade?. In R. d'Espiney & R. Canário (Org.), *Uma escola em mudança com a comunidade* (219-226). Coimbra: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (2000). A escola no mundo rural: Contributos para a construção de um objeto de estudo. *Educação, Sociedade e Culturas*, (14), 121-139.
- Correia, F. & Cosme, A. (2011). Contributos para a compreensão do conceito de comunidade e escola comunidade educativa. In *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (433-439). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Costa, J. & Santos, A. L. (2003). *A falar como os bebés* (2.^aed.). Lisboa: Editorial Caminho.
- Davies, D. (2008). School-Family-Community Partnerships in the United States. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Atas do Seminário Escola, família, comunidade* (pp.33-45). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Dewey, J. (2006). *A Escola e a Sociedade e a Criança e Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- D'Orey da Cunha, P. (1996). A Relação Pedagógica. In P. D'Orey da Cunha (Ed.), *Ética e Educação* (pp.53-68). Lisboa: UCP Editora.

- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- 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.), *"A gente gosta é de brincar com os outros meninos!": Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância* (pp.65-102). Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (2006). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, (5), 5-12.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna portuguesa* (2.ªed.). Lisboa: Edições Calouste Gulbenkian.
- Freinet, C. (1967). *Pedagogia do bom senso*. Lisboa: Moraes Editores.
- Freinet, E. (1983). *O itinerário de Célestin Freinet*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gandini, L. (1999). Espaço educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (145-158). Porto Alegre: Artmed.
- Gill, T. (2010). Qual o local em que mais gostavam de brincar quando eram crianças?. *Infância na Europa*, (19), 24-25.
- Giorgi, P. D. (1975). *A criança e as suas instituições*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gobbi, M. (2011). Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. *Educação e Sociedade*, 32(117), 1213-1232
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.ªed.). Lisboa: Edições Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. G. & Chard, S. C. (2009). *A abordagem por projetos na educação de infância*. Lisboa: Edições Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *Anais do I seminário nacional: Currículo em movimento - Perspetivas atuais Belo Horizonte* (1-20). Belo Horizonte.

- Koerner, M. E. & Abdul-Tawwab, N. (2006). Using Community as a resource for teacher education: A case study. *Equity & Excellence in Education*, 39, 37-46.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.109-140). Porto: Porto Editora.
- Machado, F. L., Matias, A. R. & Leal, S. (2005). Desigualdades sociais e diferenças culturais: Os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos. *Análise Social, XL(176)*, 695-714.
- Malaguzzi, L. (1999). História, idéias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (59-104). Porto Alegre: Artmed.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Neto, C. (s.d.). Desenvolvimento da motricidade e as "culturas de infância". Faculdade de Motricidade Humana.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.61-108). Porto: Porto Editora.
- Pio, A. P. A. (2007). *De projeto educativo de escola a projeto educativo local* (Dissertação de mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Poletto, R. C. (2005). A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 67-75.

- Pompermaier, R. (2010). Planear espaços naturais na Itália. *Infância na Europa*, (19), p.31.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp.5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (2012). Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, atividades e organização dos espaços, ao currículo na creche. *Apei*, 1-16.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários* (4.ª ed.). Lisboa: Edições Calouste Gulbenkian.
- Prott, R. (2010). Pedagogia: a arte de lidar com os riscos e não de os evitar. *Infância na Europa*, (19), 20-21.
- Rinaldi, C. (1999). O Currículo emergente e o construtivismo social. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (113-122). Porto Alegre: Artmed.
- Rodari, G. (2004). *Gramática da Fantasia* (5.ª Edição). Lisboa: Editorial Caminho.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, (8), 30-33.
- Sarmiento, M. J. (2002). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.
- Santos, S. S. (2013). Naturacia - Promoção da literacia na Natureza. *Cadernos de educação de infância*, (98), 16-17.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013). *Análise de conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos*. Comunicação apresentada no IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SPCE, 2014. *Instrumento de regulação ético-deontológica: Carta Ética*.
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo» *Cosmopolitismo, participação e diretos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- UNICEF (1989). *A convenção sobre os Direitos da Criança*.

- Vale, M. J. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, (98), 11-13.
- Varela, A. M. M. (2010). *Relação pedagógica e vinculação: Influência do estilo de liderança do professor no desenvolvimento da vinculação do aluno - o caso da escola "Hermann Gmeiner"* (Relatório de licenciatura, Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, Cabo Verde). Consultada em <http://bdigital.unipiaget.cv:8080/jspui/bitstream/10964/51/1/Ana%20Varela.pdf>
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2011). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologia*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vidal, A. P. R. M. (2011). A segurança nas atividade de ar livre e aventura (Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa). Consultada em <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2910/TESE%20DE%20MESTRADO%20-%20A%20SEGURAN%C3%87A%20NAS%20ACTIVIDADES%20DE%20AR%20LIVRE%20E%20DE%20AVENTURA-%20ANT%C3%93NIO%20MARQUES%20VIDAL-2011.pdf?sequence=1>
- Vygotsky, L. (2012). *Imaginação e criatividade na infância*. Lisboa: Dinalivro.
- Volchan, E., Pereira, M. G., Oliveira, L., Vargas, C., Mourão-Miranda, J., Azevedo, T. M., ... Pessoa, L. (2003). Estímulos emocionais: Processamento sensorial e respostas motoras. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 25(2), 29-32.
- White, J. (2013). O desenvolvimento físico como uma área privilegiada de aprendizagem e desenvolvimento. *Cadernos de educação de infância*, (98), 8-10.

Outros documentos consultados

Projeto Educativo (2013/2016) (Creche)

Projeto Pedagógico de Sala (2014/2015) (Creche)

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (2008/2012) (JI)

Projeto Curricular (2009/2010) (JI)

Plano Curricular de Grupo (2014/2015) (JI)

Site da Junta de Freguesia (JI)