



Universidade de Aveiro
2021

TATIANA ALEXANDRA RIBEIRO SANTOS **ESTILO DO ADULTO, PARTICIPAÇÃO E
AUTONOMIA DA CRIANÇA NUMA ABORDAGEM
EXPERIENCIAL EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**



Universidade de Aveiro
2021

TATIANA ALEXANDRA RIBEIRO SANTOS **ESTILO DO ADULTO, PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA DA CRIANÇA NUMA ABORDAGEM EXPERIENCIAL EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Associada do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho à minha mãe.

o júri

Prof.^a Doutora Ana Alexandra Valente Rodrigues
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutora Oksana Tymoshchuk
Investigadora de Pós-Doutoramento, Center-Redes e Comunidades para a Inovação Territorial

Prof.^a Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
Professora Associada da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À minha mãe, por ser o pilar da minha vida, por ser a minha bússola em todos os momentos, por ser a minha confidente, a minha maior admiradora, e, acima de tudo, por me presentear todos os dias com o mais sublime do amor, o incondicional.

Ao Zé, por toda a aprendizagem, incentivo e ajuda dada ao longo destes anos, por me tratar como uma filha.

Ao Miguel, pelo amor, cumplicidade, apoio, partilha, por não me deixar cair nos momentos de tempestade e por me dar certezas de que estamos a trilhar o caminho certo ao longo destes anos.

À Rita, pela ajuda incansável ao longo do meu percurso, pela confiança, por além de partilhar comigo o amor à educação, partilhar também, uma das mais belas e sinceras amizades. Por ser a minha melhor amiga e estar sempre do meu lado para tudo.

Ao meu irmão, Daniel, por em poucas palavras transmitir o orgulho que tem em mim e fazer-me lutar ainda mais, pelos meus objetivos.

Às minhas amigas, por me fazerem sorrir de forma sincera e por me transmitirem todo o apoio.

À Vitória, por se ter tornado uma grande amiga, pela sinceridade e pela confiança que deposita no meu trabalho, pela ajuda e incentivo.

À Tatiana, minha companheira de diáde e ao longo deste trajeto, por ser uma amiga e conselheira e, por me ajudar a ser melhor em cada projeto.

À Rita Cardoso, pelas gargalhadas sinceras, pela amizade e pelo apoio e motivação.

À minha família, por continuar a ser “a menina dos olhos de toda a gente”, por me darem todo o amor e carinho. Por me incentivarem e vibrarem com as minhas conquistas.

À professora Paula Santos, pela compreensão, dedicação, apoio, ternura, amizade e, pela partilha de vivências e saberes ao longo de todo este percurso, que me fizeram querer ser mais e melhor a cada momento.

À educadora e ao professor cooperante, pela simpatia, apoio, força, incentivo, partilha e confiança. Pelas experiências gratificantes que nos proporcionaram.

Às “minhas” crianças, por me fazerem acreditar que este é o caminho que quero seguir para a minha vida. Por todo o amor que partilharam comigo e por todas as experiências que me proporcionaram e fizeram com que tudo valesse a pena.

palavras-chave

autonomia, participação, estilo do adulto, abordagem experiencial.

resumo

O presente relatório de estágio, elaborado a partir de um projeto de investigação-intervenção, incide sobre “Estilo do adulto, participação e autonomia da criança numa abordagem experiencial em educação pré-escolar”. Para tal, durante o período de intervenção no contexto de Educação Pré-Escolar, foram formulados objetivos que nortearam esta investigação. Por um lado, identificar os comportamentos da criança que evidenciavam a sua participação e autonomia nas situações de aprendizagem; por outro, identificar os indicadores do estilo do adulto mais relevantes na promoção da participação e autonomia das crianças nas situações de aprendizagem. Subjacentes, encontram-se as variáveis processuais de bem-estar emocional e implicação demonstradas pelas crianças, que permitiram aferir e refletir sobre a postura e competências do adulto no contexto, seguindo a abordagem experiencial, com a finalidade última de promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Caracterizando-se como uma investigação-intervenção, este documento reporta uma análise descritiva dos dados gerados, partilhando um exercício reflexivo sobre a influência que o estilo do adulto assume no desenvolvimento da participação e autonomia da criança nas mais variadas situações de aprendizagem. Como métodos de recolha de dados e suporte à intervenção, foram utilizados: a observação, as notas de campo, a entrevista etnográfica com as crianças (conversas informais), o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) e um dispositivo avaliativo que tinha como objetivo conhecer a opinião das crianças sobre cada intervenção. Os resultados obtidos mostraram uma clara evolução das crianças na participação e autonomia, bem como no bem-estar emocional e implicação nas diversas intervenções num espaço da Natureza contíguo ao jardim-de-infância, no contexto de uma abordagem experiencial.

Esta investigação-intervenção confirmou o papel determinante que o adulto desempenha no prover de oportunidades promotoras do desenvolvimento pessoal e social das crianças.

keywords

autonomy, participation, adult style, experiential approach.

abstract

This internship report, developed from a research-intervention project, focuses on "Adult style, participation and autonomy of the child, in an experiential approach in preschool education". How does the adult's style, in an experiential approach, influence the child's participation and autonomy in learning situations?" To this end, during the intervention period in the Preschool Education context, objectives were formulated that guided this research. On the one hand, to identify the children's behaviours that showed their participation and autonomy in learning situations; and on the other hand, to identify the most relevant adult style indicators in promoting children's participation and autonomy in learning situations. Underlying these are the procedural variables of emotional well-being and involvement shown by the children, which allowed us to assess and reflect on the attitude and skills of the adult in the context, following the experiential approach, with the ultimate purpose of promoting children's development and learning.

Characterized as a research-intervention, this document reports a descriptive analysis of the data generated, sharing a reflective exercise on the influence that the adult's style assumes in the development of the child's participation and autonomy in the most varied learning situations. The methods used to collect data and support the intervention were: observation, field notes, ethnographic interviews with the children (informal conversations), the Child Monitoring System (SAC) and an evaluative device that aimed to find out the children's opinion about each intervention. The results obtained showed a clear evolution of the children's participation and autonomy, as well as emotional wellbeing and involvement in the different interventions in a Nature space adjacent to the kindergarten, in the context of an experiential approach. This research-intervention project confirmed the determinant role that the adult plays in providing opportunities that promote the personal and social development of the children.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	4
CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	7
1.1. PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA.....	7
1.2. ESTILO DO ADULTO EXPERIENCIAL	19
1.3. ABORDAGEM HIGH-SCOPE	23
1.4. EDUCAÇÃO NA NATUREZA	27
1.4.1. Importância do brincar na Natureza e o Potencial das Fieldtrips	27
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....	30
2.1. O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-INTERVENÇÃO	30
2.2. CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE PEDAGÓGICA.....	36
2.3. MEIOS E INSTRUMENTOS	38
2.3.1. Observação.....	38
2.3.2. Entrevista Etnográfica dirigida às crianças	40
2.3.3. Análise de Dados	41
CAPÍTULO 3 - DADOS E RESULTADOS.....	42
3.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS GERADOS	42
3.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	49
CAPÍTULO 4 - CONCLUSÃO E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
ANEXOS	61

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - O Esquema do templo (fonte: Portugal, G., Ferre, L. (2010). <i>Avaliação em Educação Pré-Escolar Sistema de Acompanhamento Das Crianças</i> . Porto Editora)	15
Figura 2 - Esquema: Contexto, Processo e Resultados. (Fonte: Laevers, F., (2014), Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. <i>Estudos em Avaliação Educacional</i> ,25(58), 152-185)	16
Figura 3 - A “Roda da Aprendizagem” Pré-escolar High-Scope (Fonte: Hohmann, M. Weikart, P.(1997). <i>Educar a Criança</i> . Fundação Calouste Gulbenkian.).....	24
Figura 4 - Níveis de implicação das crianças nas <i>Fieldtrips</i>	52
Figura 5 - Níveis de bem-estar emocional das crianças nas <i>Fieldtrips</i>	53

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese da avaliação das crianças sobre as <i>Fieldtrips</i>	49
Quadro 2 - Indicadores de autonomia da criança (Laevers & Van Sanden, 1997).....	51
Quadro 3 - Tabela de Avaliação Inicial do BEE e Implicação	65
Quadro 4 - Tabela de Avaliação Final de BEE e Implicação.....	68

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Fotografia do Livro “A Floresta” e suas Ilustrações	
Anexo 2 - Fotografias do Crachá de Explorador	
Anexo 3 - Fotografia da Música “Amar a Floresta”, disponibilizada na plataforma <i>Youtube</i> e crianças a dançar	
Anexo 4 - Quadro 3 - Tabela de Avaliação Inicial do BEE e Implicação	
Anexo 5 - Quadro 4 - Tabela de Avaliação Final de BEE e Implicação	
Anexo 6 - Fotografias da Exploração na Natureza	
Anexo 7 - Fotografias do Jogo de Tabuleiro <i>Quiz</i>	

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

BEE- Bem-Estar Emocional

CEB- Ciclo do Ensino Básico

COVID-19- Coronavirus disease 2019

EDEX- Educação Experiencial

EPE- Educação Pré-Escolar

JI- Jardim de Infância

ME- Ministério da Educação

PPS- Prática Pedagógica Supervisionada

SAC- Sistema de Acompanhamento das Crianças

SOE- Seminário de Orientação Educacional

UA- Universidade de Aveiro

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio reporta o trabalho desenvolvido durante o último ano do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) da Universidade de Aveiro, nas unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) e Seminário de Orientação Educacional (SOE). Focaliza no estudo e intervenção promotora da participação e autonomia das crianças nas situações de aprendizagem, no contexto de uma abordagem experiencial, com especial destaque para o estilo do adulto/educador.

Ser-se educador/professor implica ser reflexivo, ter um olhar atento para e sobre a ação, pensar e direcionar a sua prática tendo em consideração as especificidades e necessidades de cada um, e ainda, permitir que as crianças se desenvolvam de forma confiante e saudável, ou seja, que demonstrem níveis de bem-estar emocional e implicação elevados. Que o profissional de Educação se assuma como o “motor” que potencia a fortificação de alicerces que apoiem as crianças no seu caminho para a autonomia e a emancipação. Esta foi uma das razões que nos motivou a ser educadora/professora, esta busca incessante por fazer a diferença no desenvolvimento pessoal e social, no presente e futuro das crianças.

Como Weikart, “reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem pela ação. O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências [...]” (1997, p. 1).

Nos dias de hoje, por muito que os professores se esforcem, existe uma preocupação - talvez um pouco “excessiva” - por se cumprir o currículo, por “dar todos os conteúdos”, e, por vezes, nem nos damos conta de que um dos aspetos mais importantes na educação fica adormecido: “(...) o problema do educador é conseguir proteger o espírito de pesquisa e impedir que se torne *blasé* devido a uma exaltação excessiva, rígido devido à rotina, fossilizado perante instruções dogmáticas, ou dissipado por ser utilizado fortuitamente sobre coisas triviais” (Dewey, 1933, p. 34 citado por Hohmann & Weikart, 1997, p.33). Na verdade, as relações humanas, o estilo do adulto, influenciam diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Este produto, fulcral para a obtenção do grau de mestre em EPE e Ensino do 1.º CEB, representa também uma peça essencial no meu percurso através do desenvolvimento

profissional docente; relata o ponto de partida de uma vida profissional que dedicarei a mobilizar as minhas competências em prol da aprendizagem e desenvolvimento das crianças por quem serei responsável. Foi desenvolvido num contexto de Educação Pré-escolar, suportado em quatro conceitos-chave que nortearam o percurso, sendo eles abordagem experiencial, participação, autonomia e estilo do adulto.

O projeto estava destinado a ser desenvolvido ao longo dos dois semestres, tendo como ponto de partida, no 1.º semestre, a constatação da importância que as minhas intervenções tinham ao nível da participação e autonomia da criança, influenciando decisivamente o seu bem-estar emocional e implicação, consequentemente, a sua aprendizagem e desenvolvimento. Considerando a relevância e abrangência desta asserção, decidi continuar a desenvolver e enriquecer, no 2.º semestre, oportunidades de ação dirigidas à criança, promotoras da sua autonomia e emancipação, e que tinham simultaneamente como ingrediente e resultado, o meu próprio desenvolvimento profissional. Posteriormente, através da observação e reflexão no contexto de PPS do 2.º semestre, confirmei a minha escolha e defini o tema da investigação-intervenção: “Estilo do adulto, participação e autonomia da criança numa abordagem experiencial em educação pré-escolar”. Desta questão emergiram os objetivos gerais e específicos, bem como as estratégias criadas para otimizar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Contudo, a pandemia que vivemos no mundo desde finais de 2019 veio deitar por terra muitos objetivos, planos e aspetos da vida que dávamos por garantidos. Veio alterar e fazer-nos ter um olhar mais profundo sobre os três pilares da sociedade, a saúde, a educação e a economia. A prática pedagógica teve de se reajustar e adaptar à nova realidade. Face a este grande constrangimento, não foi possível executar o projeto que tínhamos estruturado para o 2.º semestre. No entanto, ‘demos a volta’, procurando tirar o melhor proveito desta experiência. Adaptação e dedicação foram as palavras de ordem. Por esse mesmo motivo, apoiámos o professor titular da turma no ensino à distância, participando ativamente nas dinamizações *online* que ele liderava. Apesar de todo o esforço e empenho que colocámos, eu e a minha colega de diáde, nesta colaboração com o professor e com o corpo docente do agrupamento de escolas, não foi possível preservar espaço e tempo para a concretização do projeto.

Decidi, então, reanalisar as intervenções realizadas no 1.º semestre, mais especificamente, as da Natureza, visando apropriar-me da realidade vivida e aprofundar a aprendizagem experienciada, “transportando-a” para este relatório, mostrando vias de resposta ao tema de partida do processo de investigação-intervenção. Apesar dos contratempos ulteriores, foi uma experiência enriquecedora, que fortaleceu a nossa capacidade de resiliência, contribuiu para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, provando que, apesar de todas as vicissitudes deste momento atípico, fomos capazes de aprender, e, mais importante, de intervir de forma contingente com as necessidades, interesses e competências das crianças por quem éramos corresponsáveis.

Para cumprir com a sua função, este relatório encontra-se dividido em duas partes e quatro capítulos. A primeira parte inclui apenas o primeiro capítulo, que apresenta o enquadramento teórico, alicerçado na revisão de literatura que realizei; sustenta todo o documento e norteou todo o processo, clarificando as temáticas e conceitos abordados e suportando as decisões tomadas ao longo da PPS. A segunda parte é dedicada à parte empírica do projeto, incluindo os fundamentos e procedimentos metodológicos, a apresentação e análise dos dados gerados e os resultados alcançados. As conclusões e implicações para a prática pedagógica encerram o documento.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA

Os desafios colocados pela sociedade atual sublinham a necessidade de formar cidadãos autónomos, conscientes, capazes de pensar crítica e autonomamente, desempenhando a escola e o professor um papel fundamental no inerente processo de desenvolvimento da criança. Como é referido por Laevers (1994), citado por Novo e Mesquita-Pires (2009), a autonomia evidencia-se pelo “[...] grau de liberdade que o adulto dá à criança para experimentar, fazer juízos de valor, escolher atividades e expressar ideias. Inclui também o modo como o adulto gere os conflitos [entre as crianças], os regulamentos e as questões comportamentais”.

É importante que as crianças sejam envolvidas, desde cedo, em situações que potenciem o desenvolvimento da sua autonomia, que lhes proporcionem oportunidades para aprender a participar ativa e autonomamente na construção e mobilização dos seus saberes e competências. Na verdade, “[...] a autonomia é o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos os instantes” (Portugal, 2009, p.33) e que abarca as várias dimensões desenvolvimentais. Portugal (2009) afirma ainda que, se todas as etapas decorrerem na sua plenitude, poderemos ver crescer cidadãos emancipados, autênticos na interação que estabelecem com o mundo, com atitude exploratória, motivados, recetivos ao mundo que os rodeia, desenvolvendo um sentido de pertença aos seus contextos de vida.

Por sua vez, Medeiros (2006), confirmando estes pressupostos, defende também que, para o culminar deste desenvolvimento, é necessário existir uma participação ativa de outros intervenientes, como é o caso das famílias e instituições educativas, que se constituem como locais de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, promover a autonomia é uma tarefa que deve incluir todos e cada um, de maneira a integrarmos verdadeiras e sólidas comunidades educativas. (Medeiros, 2006).

Vários autores afirmam que é através do desenvolvimento da autonomia que gradualmente nos tornamos capazes de superar os nossos medos e alargar limites. Somos aquilo que construímos e conquistamos através deste desenvolvimento. No entanto, para que se torne possível esta gradual autonomização, precisamos de laços/alicerces fortes, como referido. Apesar disto, determinar especificamente o conceito de autonomia não é tão

linear como pode parecer. Diversos autores baseiam-se em diferentes pressupostos teóricos; no entanto, existe algo que é transversal a todas as concepções. A autonomia é encarada como a possibilidade de a criança ser capaz de agir por si própria, seja criando situações novas, seja pela escolha de algo já existente. É a capacidade de fazer, mas também de criar ferramentas para o conseguir. É encarada como um processo de liberdade de ação e escolha, dependendo da vontade própria e sendo, de certa forma, delimitada pelo meio/contexto que envolve a criança.

Souza (2002), referindo-se ao desenvolvimento da autonomia da criança, propõe os referenciais de Piaget, mas reconhece que a escola é um meio fundamental para que esse processo ocorra, pois constitui-se como um espaço de experiências, promotor de diferentes situações de aprendizagem e interações. Piaget defende que este desenvolvimento de autonomia se baseia na evolução de uma moral heterónoma para uma autónoma (entre os 6 e os 12 anos de idade), onde o respeito mútuo é um dos princípios por que se devem reger. É importante que a criança construa a sua própria consciência, sem se deixar influenciar por outros intervenientes.

Fleming (2004) defende também a importância da construção da autonomia no desenvolvimento da criança; enfatiza a ideia de que os pontos-chave do desenvolvimento da criança, são a autonomia, a capacidade de tomar decisões, a individualidade e a construção da identidade.

Uma parte considerável da infância da criança é vivida nas instituições educativas. Para desenvolver a autonomia, é essencial criar, nesses contextos, experiências sociais e atividades que ofereçam uma panóplia de oportunidades diversificadas e equitativas, visando que a criança se desenvolva ativamente, se ajuste e adapte às situações em ação e em grupo.

Segundo Vayer (1995), para aprender e compreender, a criança precisa de questionar o mundo que a rodeia, o que implica que seja autónoma no exercício da sua ação. Com o evoluir da aprendizagem e do desenvolvimento, novos desafios se vão colocando à criança, sendo por isso necessário incentivá-la a solucionar os seus próprios problemas, transmitindo a segurança necessária, para que ela se sinta capaz. Potenciar o desenvolvimento da autonomia não é deixar a criança sozinha, mas sim mediar o processo, guiá-la e “dar-lhe voz”.

Outras perspetivas sobre o conceito de autonomia sobressaem. Ferreira (2012, p.34) afirma que cada um “desenvolve o seu processo de independência, de liberdade, de decisão, intensificando as suas relações e interações, na tomada de participação e intervenção”; a autora defende que o conceito se interliga com o de emancipação, ou seja, envolve um duplo sentido, pois as situações de aprendizagem acabam por preparar a criança para a plenitude do seu desenvolvimento pessoal e social, conduzindo à sua emancipação. Ressalva ainda que a emancipação diz respeito ao “uso da imaginação, da capacidade de pensar e da coragem de construir novas formas de conhecimento mais informado e solidário” (Ferreira, 2012, p. 41).

Em suma, e, indo ao encontro de Portugal e Laevers (2010):

“Estimular a autonomia das crianças envolve o estabelecimento de um conjunto de regras, limites e acordos que garantem um desenrolar fácil das atividades na sala e um máximo de liberdade para cada criança. A oferta do máximo de possibilidades de escolha não significa optar por uma prática laxista, sem qualquer obrigação ou autoridade. Neste processo, limites ou regras estruturantes, conhecidos e explícitos, são necessários. A observação das crianças revela bem que, quando têm oportunidade de escolher, fazem-no em princípio, optando por aquilo que é mais favorável ao seu desenvolvimento, no prolongamento das suas necessidades de exploração” (p. 16).

Como é explicitado na Convenção dos Direitos das Crianças, para garantir a participação ativa e o exercício de cidadania pela criança, é imperativo criar espaços de socialização que fomentem esta participação e permitam que a criança gradualmente se integre na sociedade de forma consciente, autónoma e capaz. Como evidencia Hart (1992), a família, a escola e a comunidade são locais privilegiados para as crianças desenvolverem essas competências, cabendo ao adulto oferecer oportunidades para ela expressar a sua voz, as suas ideias e opiniões; valorizá-la e aos seus produtos, promovendo a sua participação ativa e plena nas mais diversas situações do quotidiano.

Nesta linha de pensamento, surge a escola como motor de desenvolvimento. Ela pode encarar-se como um espaço heterogéneo, mas ao mesmo tempo, singular, capaz de

garantir um ambiente de qualidade, favorecendo a participação e subsequente autonomia da criança, através da adoção de estratégias que assegurem a sua valorização e atendam às suas necessidades e especificidades.

A palavra “participar”, segundo Caraveo e Stoopen (2001, p. 43 citado por Freire 2011, p.20), “[...] é sinónimo de trocar, expressar, indagar, difundir, [e] propor (...) necessidades, preocupações, conhecimentos, ideias, emoções”, sobre temáticas que podem influenciar direta ou indiretamente a vida, a implicação e o bem-estar emocional da criança. Participar é ser parte integrante do processo de desenvolvimento e aprendizagem, é ser ouvido e fazer-se ouvir, é ter liberdade de escolha, é diálogo entre crianças e adultos, é uma relação aberta e que se torna insubstituível. Podemos acrescentar que a participação é um processo de socialização consciente, que ocorre dentro de uma relação dialógica entre adulto e criança.

Os conceitos de participação e autonomia estão, pois, intrinsecamente ligados. Para a criança participar, é necessário que o ambiente educativo seja de qualidade, que lhe transmita confiança e ofereça liberdade para se expressar, se desenvolver sem medos. A autonomia corresponde à criança agir por si própria, à sua capacidade de fazer, mas também criar meios para o conseguir, é o processo de liberdade de ação. É ainda através da conquista da autonomia que as crianças vão gradualmente superando e vencendo os seus medos.

Alguns psicólogos sociais, defensores da abordagem ecológica do desenvolvimento humano, realçam que a aprendizagem/desenvolvimento da autonomia pode ser evidenciada através de sinais como: participação da criança em atividades da comunidade; interação e envolvimento com familiares, amigos, vizinhos e professores; e ainda inclui “processos intencionalmente instrutivos e processos ‘acidentais’, como aqueles em que a criança ‘ajuda’ os pais, observa ou participa em atividades diárias” (Rogoff, 2003, p. 40, citado por Gabriela Portugal, 2009).

O desenvolvimento da autonomia é complexo e multidimensional, e as experiências e influências por que a criança passa afetam esse processo. Tal como descreve Laevers (2005), é determinante o nível de bem-estar emocional experienciado pelos indivíduos/crianças, sendo este um indicador da qualidade da relação existente entre o sujeito e o seu contexto. É imprescindível assegurar a satisfação das necessidades físicas e emocionais da criança, garantindo que possa experienciar segurança, reconhecimento e

afirmação; um sentido de pertença; favorecer o estabelecimento de referências e limites, também de valores, para que se sinta bem consigo própria, com os outros e com o meio envolvente. Se estas necessidades forem respondidas de modo contingente pelos adultos que rodeiam a criança, vamos poder observar a construção de um cidadão emancipado, em harmonia consigo próprio e com o mundo. A aprendizagem e desenvolvimento da criança é inseparável do seu desenvolvimento emocional e social, é um processo onde existe reciprocidade. Para se desenvolverem emocional e intelectualmente, as crianças necessitam de amor e autoestima, carecem de se sentir emocionalmente seguras e com um sentimento de controlo sobre as situações em que participam; precisam também de se sentir intelectualmente desafiadas (Whitebread, 1996, p. 45, citado por Portugal, 2009).

Encarar a criança como um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, significa reconhecer a necessidade de oferecer um contexto estimulante, que faculte diversas e significativas experiências, de cariz individual ou em grupo, dando oportunidade de exploração e envolvendo as crianças na discussão e resolução de problemas, bem como, na sua expressão e representação. Na criança emerge um ímpeto inato para explorar, compreender e “controlar” o meio em que se insere. Se se sentir segura, terá mais motivação para explorar o seu contexto, para descobrir novas coisas e apropriar-se de informações relevantes.

Como comportamentos evidenciadores de desenvolvimento de autonomia, podem destacar-se os seguintes: a criança inicia a atividade tendo em conta os seus interesses pessoais e as suas intenções; escolhe os materiais e decide o que fazer com eles; arranja formas de transformar e combinar os materiais e explora-os ativamente nos seus mais variados sentidos; e, ainda, exprime as suas experiências de forma livre e autêntica (Hohmann & Weikart, 1997 e Brites, 2015).

Durante a prática docente, a abordagem do professor deve assentar numa pedagogia relacional, de interação mútua, em que a base do conhecimento é construída e sustentada com base na relação professor-aluno.

Dentro do contexto educativo, o professor é visto como um modelo a seguir, alguém que nos suscita confiança. Por essa razão, a relação estabelecida é vista como um dos princípios orientadores da aprendizagem e, conseqüentemente, do sucesso. Esta conexão dependerá do grau de interesse do aluno face às atividades sugeridas pelo professor, mas, também, do à-vontade e ligação criada.

Alinhado com estes conceitos, Cardoso (2013) referencia que educar é “estimular, motivar, reconhecer, encorajar a aventurar-se a ir mais além, a olhar alto e a varrer novos horizontes (...)” (p.21).

Assim, a construção do conhecimento baseia-se primordialmente na relação professor-aluno, e no modo como o primeiro conduz o processo considerando o aluno, na sua plenitude. O professor deve ser explícito e claro nas ideias que expõe, demonstrar entusiasmo, potenciar um ambiente seguro e organizado e, ainda, transmitir feedback, o que demonstra à criança que este está atento relativamente às suas necessidades e desenvolvimento, até mesmo no decorrer de uma atividade. Torna-se fulcral que o adulto conheça as particularidades de cada criança, para poder incentivá-las a explorar e aprender. Cultivar uma relação assente na confiança e no apoio, faz com que as crianças acreditem mais em si próprias, nas suas capacidades e se tornem autónomas.

Cardoso volta a reforçar a ideia de que “[...], quando os professores criam boas expectativas sobre os resultados dos alunos, estes acabam por se revelar superiores ao esperado” (Cardoso, 2013, p.67).

A interação professor-aluno não se cinge apenas a uma sala de aula, ultrapassa os limites profissionais e escolares, pois cria-se uma relação de afeto que, em muitos casos, perdura no decurso do crescimento. A afetividade e comunicação entre ambos constitui-se como a base da construção do conhecimento empírico, mas também, da dimensão emocional. A plenitude do desenvolvimento e da aprendizagem é mais facilmente alcançada se existir uma relação simbiótica entre os dois indivíduos. A ligação é fundamental para conquistar o sucesso.

Ser professor não se restringe apenas a ensinar, é criar um vínculo afetivo, é transformar/influenciar positivamente o desenvolvimento/crescimento da criança, tornando-a num ser capaz e seguro de si próprio. É necessário existir uma relação de complementaridade; o professor ensina, mas também aprende com cada um dos seus alunos. Cada um é um ser individual dotado das suas particularidades, mas existe uma unanimidade no que toca ao aspeto que leva a que a criança aprenda e se desenvolva, melhor e mais rapidamente. Esse foco está no sentimento de segurança que o professor proporciona. Sintetizando, “ser professor não se limita às paredes de uma sala de aula. Não se limita a ensinar alunos, também significa aprender com eles [...]” (Cardoso, 2013).

Neste caso específico, no contexto escolar, cabe ao professor/educador estimular, apoiar e encorajar a criança, tanto em sala de aulas/atividades, como no desenvolvimento das relações afetivas. O educador(a)/professor(a) tanto pode ser um interveniente direto, como pode apenas assumir um papel de mediador na construção da autonomia. Potenciar a autonomia abarca muito mais do que somente criar/ensinar estratégias para esse desenvolvimento. A criança está no centro de todo o processo. Inerente a isso, está a observação e avaliação, que permite ao adulto refletir sobre as suas práticas, avaliando, entre outros aspetos, se as estratégias adotadas são as mais adequadas para alcançar o objetivo primordial.

É de particular interesse que a escola seja experienciada como um contexto seguro, estimulante e motivante, que permita a construção de conhecimentos eloquentes. As crianças estão constantemente envolvidas num processo de interpretação ativa e de transformação da nova informação. Para apoiar a sua aprendizagem é importante perfazer um estabelecimento de ligações coerentes entre os conhecimentos novos e os esquemas mentais que a criança já possui.

Neste caso, o foco do educador(a)/professor(a) é potenciar o desenvolvimento da autonomia do aluno com base na relação afetiva criada e continuamente desenvolvida. Por esse motivo, é pertinente criar um dispositivo de situações/atividades que possam gerar esse desenvolvimento. O professor tanto pode ser um interveniente direto, como apenas mediar a ação, a comunicação e o raciocínio do aluno.

De forma a suscitar esse desenvolvimento da autonomia, o professor deve ponderar partir de situações práticas do quotidiano, histórias, jogos, pesquisas, trabalhos de grupo e do brincar livre. Deve, ainda, mediar as reflexões, aliando a teoria à prática, o lúdico ao pedagógico. Só a aprendizagem estimulante e motivadora ajuda a progredir.

Podemos destacar alguns exemplos que se inserem na panóplia de situações de aprendizagem contínua, permanente e diversificada que o professor pode organizar. Para Moyles e Adams (2001), brincar livremente permite às crianças experienciar situações de aprendizagem nas várias vertentes (cognitiva, afetiva e social) desde que o contexto ofereça uma aprendizagem significativa e relevante, que seja potenciador de exploração ativa e promotor de curiosidade, imaginação e criatividade. Os autores frisam ainda que “permite a aprendizagem por ensaio e erro, sem medo de falhar” (Moyles & Adams, 2001, citado por Portugal, 2009, p.51).

Ser professor não se limita apenas ao ato de ensinar, é a criação de um vínculo relacional, é influenciar positivamente o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, tornando-as indivíduos capazes e seguros de si próprios. Esta proximidade permite atender às especificidades e necessidades de cada uma, de forma natural, sensível e eficaz. Ao adotarmos uma atitude atenta ao vivido da criança, às suas experiências, e mesmo às nossas em relação a elas, estamos a evidenciar uma atitude experiencial, a tomar esses dados como pontos de referência, que se refletem na nossa ação e que posteriormente se evidenciam nas duas dimensões processuais bem-estar emocional e implicação.

A este respeito, Portugal e Laevers (2010) afirmam:

“Numa abordagem que pretende ter em consideração as necessidades e interesses das crianças, a focalização do educador na sua própria corrente de experiências e na da criança é a base de uma atitude experiencial. (...) esta permite sentir o vivido do outro e compreendê-lo melhor”. (Portugal & Laevers, 2010, p.14)

“Assim, a abordagem experiencial, promovendo os níveis de implicação e bem-estar de cada criança, procura oferecer uma boa educação a todas as crianças, sendo, intrinsecamente, uma abordagem inclusiva, atenta à diversidade e diferenciação curricular” (Portugal & Laevers 2010, p.17). Posto isto, coloca-se a tónica em que o adulto age segundo os cânones da abordagem experiencial, focalizando o seu olhar na criança e em si mesmo, e na forma como isso influencia a participação e autonomia da criança.

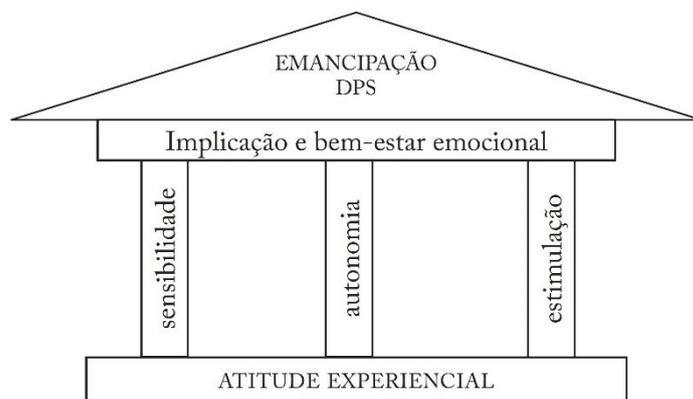
Como ilustra Laevers (2003),

“[...] quando queremos saber como cada criança está no contexto, primeiro temos de explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança. [...] o segundo critério está relacionado com o processo de desenvolvimento e leva o adulto a criar um ambiente estimulante e que favorece o envolvimento” (Laevers, 2003, p.14).

Culminando todos estes fatores, a educação possibilita atitudes positivas que estão na base de toda a aprendizagem e desenvolvimento, nomeadamente, “autoestima positiva, curiosidade e desejo de aprender, auto-organização/iniciativa, criatividade e sentimento de ligação ao mundo” (Portugal & Laevers, 2010, p.38).

Os três pilares fulcrais desta abordagem podem ser constatados no esquema do templo.

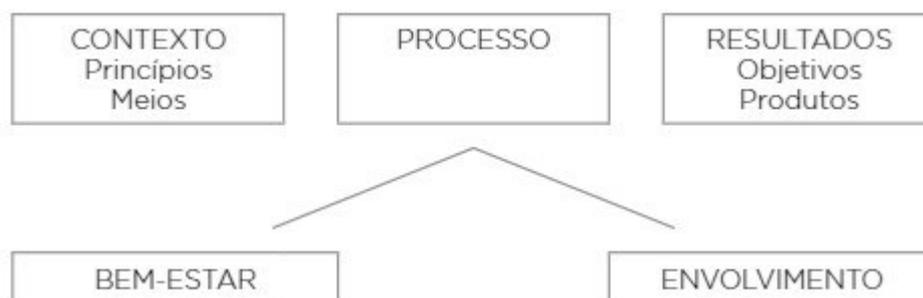
Figura 1 - O Esquema do templo (fonte: Portugal, G., Ferre, L. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar Sistema de Acompanhamento Das Crianças*. Porto Editora)



Revela-se necessário que o contexto de aprendizagem crie um impacto positivo na criança. O adulto deve organizar o espaço educativo de maneira a criar oportunidades para que as crianças se sintam confortáveis, façam escolhas e tomem decisões. Dar-lhes materiais para explorarem individualmente ou em grupo potencia a criação de um grau de envolvimento que, posteriormente, gera experiências-chave criativas. Aqui, eleva-se o papel mediador que o adulto tem neste processo. “Pela sua experiência, conhecimento e sensibilidade, este pode atuar como *fertilizante* do terreno educativo [...]” (Portugal & Laevers, 2010, p.16).

A Educação Experiencial (EDEX), assenta numa procura constante de compreensão do vivido da criança para efetivar a intervenção, tendo como objetivo a formação de um indivíduo emancipado. Laevers (1995) e Laevers e Van Sanden (1997) reforçam que o cidadão emancipado é alguém autêntico na interação que estabelece com o Mundo, emocionalmente saudável, evidenciando vitalidade. Esta ligação positiva vai conferir sentido à educação, baseando-se numa “orientação pró-social e construtiva do mundo” (Portugal & Laevers, 2010, p.15). Neste modelo, o bem-estar emocional e a implicação surgem como as variáveis processuais.

Figura 2 - Esquema: Contexto, Processo e Resultados. (Fonte: Laevers, F., (2014), Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25(58), 152-185)



É fundamental a criação de um processo de suporte para o adulto, de modo que também ele desenvolva competências de estimulação, sensibilidade e promoção da autonomia da criança; de modo que aprenda a potenciar a participação e autonomia das crianças nas variadas situações de aprendizagem, estabelecendo uma ligação entre a experiência e a intencionalidade da educação.

Nesta linha de pensamento, é necessário refletir sobre cada dimensão: o pilar da sensibilidade focaliza uma relação autêntica e verdadeira com a criança, o adulto estabelece uma conexão com a mesma, tendo sempre em consideração o comportamento e sentimentos evidenciados. Esta relação entre o adulto e a criança vai permitir-lhe ser ela própria, descobrindo-se a si mesma. O diálogo experiencial, outra forma de traduzir esta dimensão da sensibilidade, “pressupõe atenção e consideração das necessidades da criança (e.g., afeto, segurança, reconhecimento, sentido de competência, clareza)” (Portugal & Laevers, 2010, p.16), possibilitando a construção de uma relação interpessoal positiva.

No que concerne à autonomia/libre-iniciativa, focaliza isso mesmo, potencializar o desenvolvimento da autonomia da criança. Surge como uma mediação de ambas as partes (educador/criança), que reconhecem um conjunto de regras, limites e acordos que têm de ser estabelecidos. Possibilitar o máximo de oportunidades de escolha nas atividades vai gerar desenvolvimento, bem-estar e implicação favoráveis. O adulto deve, ainda, conferir liberdade à criança para escolher a atividade, o processo e a direção da mesma a tomar. Por fim, a estimulação/enriquecimento do meio inclui a oferta diversificada e estimulante de materiais e atividades. Os adultos intervêm de forma motivacional, de acordo com os interesses e percepções da criança, e estimulam a ação, o pensamento e comunicação. Tudo isto, possibilita a exploração e participação ativa no contexto. É através das variáveis da implicação e bem-estar emocional que o adulto cria uma ponte de ligação com a criança,

atribuindo significados às suas expressões, palavras e gestos. Sendo possível concretizar este conjunto de aspetos, e verificando-se envolvimento de ambos os intervenientes, será notório o desenvolvimento da criança e da sua autonomia. Estas três dimensões, indissociáveis no esquema do templo, são cruciais no desenvolvimento da criança, se o adulto conseguir responder às especificidades/necessidades de cada um.

A abordagem experiencial propõe o “Sistema de Acompanhamento das Crianças” (SAC) (Portugal & Laevers, 2010; 2018). Este sistema de monitorização da atividade da criança, na interface da intervenção do adulto, permitiu consolidar estas vertentes, com o fim de compreender e monitorizar se as necessidades estão a ser supridas. Estrutura-se com base no princípio avaliativo processual e

“[...] deve tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas para efeitos ou resultados (aprendizagens e desenvolvimento de competências das crianças), mas também para a melhoria do contexto educativo. No que respeita à forma como as crianças se desenvolvem e aprendem, o SAC pretende promover práticas que são guiadas por princípios sócio construtivistas e experienciais; considera que a educação ocorre em interação e é um diálogo entre crianças e entre crianças e adultos e assume que as crianças são competentes e cidadãos plenos, mas que precisam do apoio dos adultos, marcado pelo respeito e escuta, estimulando, criando andaimes, e conferindo uma autonomia crescente à criança (procurando uma ação na ZDP)” (Portugal, & Laevers, 2010, p.5).

Como já foi referido, o SAC surge como um instrumento avaliativo da qualidade do contexto e, para isso, são utilizadas como referência duas variáveis de processo, que funcionam como “barómetros” da ação do adulto, indicando-lhe em cada momento em que medida a sua intervenção está a ser contingente com os interesses, competências e necessidades atuais das crianças, de cada uma das crianças do grupo: o bem-estar emocional e a implicação. Para colocar em prática estes conceitos, Laevers (2010) criou escalas com níveis e indicadores específicos para apoiar o adulto na compreensão e avaliação da atividade da criança sob esses referentes; permitindo-lhe perceber como a

criança está e se o ambiente criado é potenciador de uma aprendizagem autêntica, de nível profundo.

Os autores definem o bem-estar emocional como “[...] um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade [...], está bem consigo própria” (Portugal & Laevers, 2010, p.20). Por outras palavras, o conceito de bem-estar emocional, remete para a criança conseguir ser ela própria, sentir-se bem e ver as suas necessidades emocionais asseguradas (atenção, reconhecimento, afeto). Para apoiar a observação e avaliação pelo adulto, determinou os seguintes indicadores de bem-estar emocional: abertura e recetividade; flexibilidade; autoconfiança e autoestima; assertividade; vitalidade; tranquilidade; alegria e ligação consigo próprio (Portugal & Laevers, 2010, p.21-22).

Esses aspetos não precisam de ser evidenciados todos ao mesmo tempo nem de forma rígida; por isso mesmo, intercalam-se com os níveis de bem-estar numa escala de 1 a 5 (em que 1 corresponde a ‘muito baixo’ e 5 a ‘muito alto’), que permite enquadrar num determinado nível, aquilo que a criança evidencia, indicando essa posição, uma série de intervenções a assumir pelo adulto. Estes “processos de libertação emocional (que se ligam com o bem-estar emocional) são alcançados quando as crianças são ajudadas a lidar com as suas dificuldades emocionais” (Portugal & Santos, 2003).

Quando falamos de implicação, pensamos em motivação, interesse, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia (Portugal & Laevers, 2010, p.25). Contudo, se as crianças não evidenciarem bem-estar, também não conseguem manter-se implicadas. As crianças precisam sentir-se bem e com à vontade no contexto educativo, para conseguirem expressar os seus sentimentos livremente e, conseqüentemente, elevar a sua implicação. Para isso, as crianças têm de usufruir de um bom clima de grupo, de uma oferta enriquecida do meio e de uma relação verdadeira e positiva com o adulto. Assim, estarão reunidas as condições para a criança se implicar e desenvolver. Esta combinação de fatores, irá potenciar uma aprendizagem mais profunda. Aliado a estes fatores motivacionais e estimulantes, surge a exploração ativa das crianças como fomento da implicação.

“Uma pessoa implicada é conduzida pela sua necessidade exploratória, que a coloca num estado psicológico favorável a aprendizagens profundas” (Portugal & Santos, 2003).

Bem como o bem-estar emocional, esta variável apresenta indicadores e níveis próprios, que foram considerados como ‘guias’ ao longo da implementação do projeto de Prática Pedagógica aqui reportado.

Posto isto, a atitude experiencial exige do adulto uma predisposição para estar atento às necessidades e interesses das crianças, ao nível de desenvolvimento individual e coletivo presentes no grupo, bem como uma contínua e progressiva observação e escuta empática. Desta feita, cada criança atingirá um desenvolvimento pessoal e social pleno e, conseqüentemente tornar-se-á um cidadão emancipado.

1.2 ESTILO DO ADULTO EXPERIENCIAL

Os trabalhos de Laevers no âmbito do Centro de Educação Experiencial da Universidade de Leuven (Bélgica) ao longo dos anos (desde o seu início, em 1976), focalizaram, entre outras dimensões, num constructo que foi pelos autores designado como “Estilo do Adulto”, operacionalizado através da Adult Style Observation Schedule for Early Childhood Education (ASOS-ECE) (Laevers, 1994).

O estilo do adulto estabelece três categorias de comportamento, ou três dimensões, correspondentes aos três pilares do esquema do templo:

- Sensibilidade
 - Respeito, compreensão das necessidades e suporte emocional
- Estimulação
 - Cria impulsos que promovem a implicação
- Autonomia
 - Suporte da iniciativa e participação da criança

Estimulação é o modo como o adulto estimula a criança...

- Introduzindo ou oferecendo uma atividade (implícita ou explicitamente);
- Dando informação;
- Intervindo numa atividade para estimular:
 - A ação;
 - A comunicação;
 - O pensamento.

Visando compreender e avaliar as competências de estimulação do adulto experiencial, questionamo-nos:

- Em que medida a intervenção do educador/professor é fator de enriquecimento na atividade da criança, sua comunicação ou pensamento?

- Tudo gira à volta do educador/professor ou ele está sobretudo atento, intervindo quando necessário, dando espaço à criança para descobrir, experimentar, pensar, expressar-se?

- Que tipo de informação é transmitida? É interessante para a criança? Que áreas curriculares são tratadas?

- Como é estimulada a implicação (que oferta de materiais, que sugestões, que questões, que informações?)

Sensibilidade é o modo como o adulto responde às necessidades emocionais da criança, designadamente, de:

- Respeito;
- Atenção;
- Segurança;
- Afeto;
- Afirmação ou valorização – Clareza/previsibilidade;
- Compreensão.

Visando compreender e avaliar as competências de sensibilidade do adulto experiencial, questionamo-nos:

- A partir da intervenção do adulto podemos deduzir que este presta atenção aos sentimentos e emoções da criança e que os compreende de forma empática?

- Como é que a criança se sente no grupo ou na companhia do adulto?

- O educador/professor coloca-se a si próprio em primeiro lugar ou encara as crianças como pessoas valiosas, com direitos e necessidades que devem ser respeitados?

Autonomia trata-se do modo como o adulto confere liberdade à criança ao nível de...

- Escolha da atividade;
- Escolha do processo e direção da atividade;
- Respeito pelo trabalho da criança, ideias e julgamentos perante o produto final;
- Oportunidade para a criança negociar, resolver problemas e conflitos;
- Participação da criança no estabelecimento e manutenção das regras;

Visando compreender e avaliar as competências de promoção da autonomia da criança pelo adulto experiencial, questionamo-nos:

Em que medida o adulto é sensível às necessidades de exploração ativa das crianças?

- O educador/professor impõe os seus planos de atividades e resultados a atingir ou está aberto às interpretações, ideias, projetos e interesses das crianças?

- Como são resolvidos os conflitos ou problemas com que se defrontam as crianças no dia a dia? É o adulto que os resolve?

- A criança participa e é ouvida relativamente às regras existentes no JI?

A ASOS-ECE está estruturada num continuum que flui de 1 a 5, sendo que:

- O nível 1 corresponde a um estilo totalmente não facilitador;

- O nível 2 corresponde a um estilo maioritariamente não facilitador, mas evidenciando algumas qualidades facilitadoras;

- O nível 3 corresponde a um estilo onde não predominam qualidades facilitadoras, nem não facilitadoras;

- O nível 4 corresponde a um estilo maioritariamente facilitador, mas evidenciando algumas qualidades não facilitadoras;

- O nível 5 corresponde a um estilo totalmente facilitador.

Podemos equacionar um conjunto de características reveladoras de cada um destes níveis, em cada uma das três dimensões, como indicado no Quadro X:

Nível 1	Nível 5
Estimulação	
<p>A intervenção...</p> <ul style="list-style-type: none"> - É feita de modo rotineiro; - Falta energia e entusiasmo; - Desmotiva a criança; - Não se adequa aos interesses e perceções da criança; - Não está adequadamente encadeada; - Falta riqueza e clareza; - Não estimula a ação, o pensamento 	<p>A intervenção...</p> <ul style="list-style-type: none"> - É cheia de energia e vivacidade; - Motiva a criança; - Está de acordo com os interesses e perceções da criança; - Está adequadamente encadeada; - É rica e tem clareza; - Estimula a ação, o pensamento ou a comunicação.

ou a comunicação.	
Sensibilidade	
<p>O adulto...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tem um tom negativo; - É frio ou distante; - Não respeita a criança; - Critica e rejeita a criança; - Sem empatia em relação às necessidades e questões da criança; - Não escuta ou não responde à criança. 	<p>O adulto...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tem um tom positivo; - É caloroso e afetuoso; - Respeita e valoriza a criança; - Encoraja e elogia a criança; - Com empatia em relação às necessidades e questões da criança; - Escuta e responde adequadamente à criança; - Encoraja a criança a confiar.
Autonomia	
<p>O adulto...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não dá à criança oportunidades de escolha; - Não permite a experimentação; - Não encoraja as ideias da criança; - Não responsabiliza a criança; - Não permite à criança julgar a qualidade de um produto acabado; - É autoritário e dominador; - Estabelece regras e limites com rigidez. 	<p>O adulto...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permite à criança escolher e apoia as suas escolhas; - Oferece oportunidades de experimentação; - Encoraja a responsabilidade, ideias e iniciativas da criança; - Respeita a avaliação da criança sobre a qualidade de um produto acabado; - Encoraja a criança a resolver conflitos, desenvolver e aplicar regras.

Fonte: Laevers, F. (1994). *Adult Style Observation Schedule for Early Childhood Education*. Research. Centre for Experiential Education, Leuven University.

Com base nesta informação, procurei regular a minha intervenção junto da criança, examinando o meu próprio “estilo de adulto experiencial” em função do impacto das minhas intervenções junto das crianças, mantendo sempre presente um exercício de auto-questionamento guiado pelas seguintes questões:

- A minha intervenção estimula as crianças?
- Sou sensível às experiências das crianças?
- Promovo a autonomia das crianças?

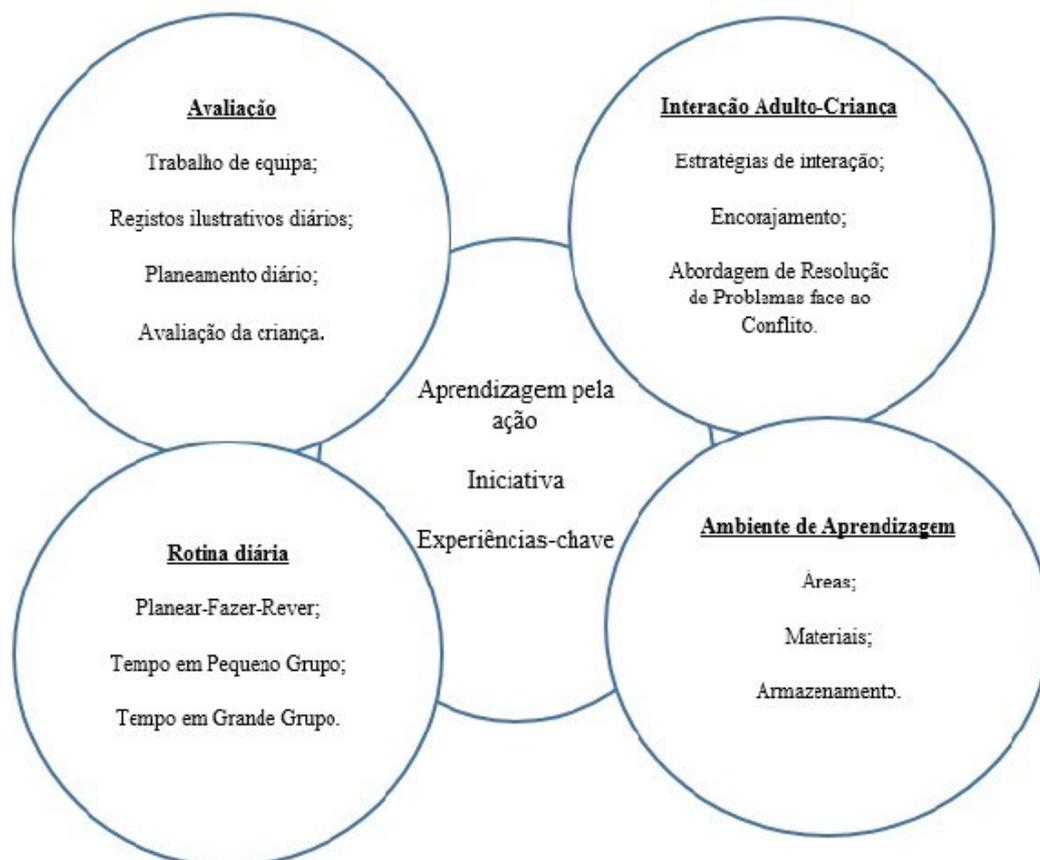
1.3. ABORDAGEM HIGH-SCOPE

Tanto a abordagem High-scope como a Experiencial, têm como principal foco a criança e o seu bem-estar; mais especificamente, num contexto High-scope, o adulto direciona o seu trabalho para as aprendizagens pela ação; o “trabalho” do educador é “levar” a criança a refletir sobre as suas ações, sobre o desenvolvimento das mesmas.

Segundo Weikart (1997), um dos seus mentores,

“[...]na abordagem que a High/Scope propõe para a educação no início da infância, os adultos e as crianças partilham o controlo. Reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação. Quando aceitamos que a aprendizagem vem de dentro, atingimos um balanço crítico na educação das crianças. O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação” (Weikart, 1997, p.1).

Figura 3 - A “Roda da Aprendizagem” Pré-escolar High-Scope (Fonte: Hohmann, M. Weikart, P. (1997). Educar a Criança. Fundação Calouste Gulbenkian.)



Este diagrama ilustra os cinco princípios básicos que constituem o enquadramento da abordagem educativa High-scope: a aprendizagem pela ação (a criança constrói as suas aprendizagens através das suas experiências passadas e do mundo que a rodeia, assentes nas experiências-chave); a interação adulto-criança (conversas e brincadeiras em que o adulto e a criança partilham das situações e da resolução de problemas - diálogo referido através de espontaneidade e confiança); o ambiente de aprendizagem (todo o ambiente envolvente é planeado pelo educador); a rotina diária (o educador, em conjunto com a criança, planeia a rotina para que esta permita o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa, que inclui o processo planear-fazer-rever, e momentos em grande e pequeno grupo); e a avaliação com base no trabalho em equipa (realizado em equipa, através de observação direta (Hohmann & Weikart, 1997).

Face ao exposto, a aprendizagem pela ação implica proporcionar à criança experiências diretas e contínuas, que potenciem, numa fase posterior, a reflexão sobre a ação. O conhecimento por elas construído ajuda a dar sentido ao mundo. A aprendizagem ativa surge de comportamentos que emergem da iniciativa pessoal. Ao envolverem-se, as crianças conquistam experiências-chave que promovem o desenvolvimento intelectual, emocional, social e físico. Claro que esta aprendizagem-ação é fortemente determinada pelo grau de interação adulto-criança. O adulto deve adotar uma postura facilitadora e compreensiva, estabelecendo uma relação de empatia e verdade, apoiando todas as ações. O educador assume o papel de mediador de ideias e proporciona experiências significativas, que auxiliam a criança a refletir sobre as mesmas e sobre si própria, a realizá-las.

É, pois, necessário que o contexto de aprendizagem crie um impacto positivo na criança. Deste modo, o adulto deve organizar o espaço de ação de modo a criar oportunidades permanentes para que as crianças se sintam confortáveis, façam escolhas e tomem decisões. Dar-lhes materiais para explorarem individualmente ou em grupo cria envolvimento, que conseqüentemente vai resultar em experiências-chave criativas e intencionais. A rotina diária surge ainda como um meio para torná-las capazes no que diz respeito à organização e gestão, ou seja, sabem o que têm a fazer e como o fazer. Uma criança que evidencie um desenvolvimento de autonomia consistente “sabe o que quer, estabelece objetivos, passa rapidamente à ação e alcança bons resultados. Não desiste ao primeiro obstáculo e persiste com vista a alcançar os seus objetivos.” (Portugal & Laevers, 2010, p. 46).

No que diz respeito à avaliação segundo a abordagem explorada, é de ressaltar que os períodos de observação e relação/interação têm de ser solidificados. Neste sentido, o papel do adulto torna-se fulcral para que o desenvolvimento da autonomia da criança seja efetivo. No cômputo geral, o adulto deve apoiar a criança através “da organização do ambiente e das rotinas destinadas à aprendizagem pela ação”; “do estabelecimento de um clima de interação social positivo”; “[...] do encorajamento de ações intencionais, da resolução de problemas e da reflexão verbal por parte das crianças” [...] “da observação e da interpretação das ações de cada criança em termos dos princípios desenvolvimentistas e da sua incorporação nas experiências-chave do High-Scope” [...] “do planeamento de

experiências que sejam alicerçadas nas ações e interesses das crianças” (Hohmann & Weikart, 1997, p.27).

Urie Bronfenbrenner (1979) realça o papel da abordagem ecológica do desenvolvimento humano, afirmando que “A aprendizagem e o desenvolvimento são facilitadas pela participação da criança, que se desenvolve em padrões progressivamente mais complexos de atividade recíproca com alguém com quem estabeleceu um vínculo emocional forte e prolongado [...] os adultos criam e mantêm oportunidades para o envolvimento das crianças numa grande variedade de atividades progressivamente mais complexas [...]”.

Os autores da abordagem High-scope têm como propósito criar igualdade de oportunidades pela aprendizagem através da ação para todas as crianças. Este modelo foi influenciado por diversos autores, como é o caso de Piaget. Chegar à criança e potenciar um desenvolvimento pleno e eficaz da autonomia revela-se um processo complexo, pois implica que o adulto conheça as particularidades e interesses de cada criança e, ainda, crie ferramentas que vão ao encontro desses mesmos interesses. Este é um processo que ocorre de forma progressiva e que acaba por tornar o adulto gradualmente mais capaz de suprir e responder às necessidades de desenvolvimento de cada um.

Piaget salienta que,

“[...] o papel do professor mantém-se essencial, mas muito difícil de aferir: consiste basicamente em despertar a curiosidade da criança e estimular-lhe o espírito de investigação. Isto é conseguido através do encorajamento da criança para que coloque os seus próprios problemas, e nunca através de imposições de problemas para resolver ou do “impingir” de soluções. Acima de tudo o adulto, deve continuamente encontrar novas formas de estimular a atividade da criança e estar preparado para adaptar a sua abordagem conforme a criança vai colocando novas questões ou imaginando soluções. (...) de forma a que a criança seja capaz de corrigir os seus próprios erros e de encontrar soluções novas através da ação direta” (Piaget, citado por Weikart & Hohmann, 1997, p.32).

De maneira a motivar o desenvolvimento das potencialidades da criança, é necessário possibilitar-lhes o contacto com ambientes de aprendizagem que permitam realizar atividades por iniciativa própria, mediadas pelo educador/professor, que envolvam a exploração direta de objetos e situações, tendo em conta a sua realidade cultural e social, sendo que estas permitem o desenvolvimento e construção de conhecimento. Trabalho de equipa entre docentes e crianças é essencial para construir um ambiente que proporcione o desenvolvimento.

Neste ambiente, os educadores planificam e organizam as atividades em diferentes áreas de interesse, integram as iniciativas das crianças, fazendo de mediadores das aprendizagens e encorajando a criança a envolver-se com experiências-chave que são “[...] uma série de descrições de ações típicas, inerentes ao desenvolvimento social, cognitivo e físico das crianças [...]” (Hohmann & Weikart, 1997, p.32).

As duas abordagens têm em comum diversos pontos essenciais para a participação e o desenvolvimento da autonomia da criança, com especial enfoque na atitude que o educador/professor deve adotar para a promover. “Cabe ao adulto educador/professor identificar o potencial desenvolvimental e educacional inerente às atividades, pensar e disponibilizar situações estimulantes, formulando ‘pontos de atenção’ e atendendo ao bem-estar emocional e implicação das crianças” (Portugal & Laevers, 2010, p.41).

1.4. EDUCAÇÃO NA NATUREZA

Segundo Tenreiro-Vieira e Marques-Vieira (2019), o adulto deve “[...] criar múltiplas oportunidades para os alunos vivenciarem a participação/ação, mobilizando conhecimentos científicos, capacidades de pensamento crítico e atitudes e valores”. As atividades criadas no âmbito das ciências naturais e sociais apresentam importantes potencialidades, uma vez que os seus resultados demonstram a eficácia na formação dos alunos, numa lógica de “[...] cidadania mais sustentável, ativa e reflexiva” (p. 36-49).

Ainda, potenciando a importância que assume para as crianças a educação na Natureza, Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) afirmam que “[...] a Natureza é percebida como um espaço para viver e experimentar, pleno de elementos diversos e similares que criam múltiplas oportunidades para a exploração e a aprendizagem” (p. 21 e 22).

1.4.1. Importância do brincar na Natureza e o Potencial das Fieldtrips

Brincar na Natureza revela-se como um fator de elevada importância para o desenvolvimento das crianças, sendo evidente o entusiasmo que demonstram quando brincam livremente no exterior, em especial se for na Natureza. Permite-lhes aprender sobre ela, mas também, desenvolver competências como a participação e autonomia, tanto individualmente como em grupo. Para isso, é essencial que o adulto esteja preparado para proporcionar essas oportunidades às crianças.

Bilton et al. (2017) reforçam que deixar as crianças contactar com a Natureza e explorá-la ativamente, trará benefícios, tanto para a saúde como para o bem-estar e implicação, desde cedo. “[...] in fact, Larsen et al., (2017) found that personal and social development was the outcome that students valued the most in field trips, above the more academically-oriented outcomes providing first-hand experience and developing observation and perception skills” (Larsen and Walsh, 2017, cited by Fedesco et al., 2020, p.67).

Nesta linha de pensamento, afigura-se pertinente transmitir o valor educativo que o ir para o exterior possui. “[...] Field trips focus on the following five areas: developing social and personal skills; developing observation and perception skills, adding relevance and meaning to learning, providing first-hand real-world experiences; and enhancing intrinsic motivation and interest in the subject.” (Behrendt & Franklin, 2014; Larsen et al., 2017; Tal & Morag, 2009 cited by Fedesco et al., 2020, p.66.)

Fomentar o gosto pela natureza e pelo brincar ao ar-livre é primordial, pois potencializa uma panóplia de oportunidades de exploração, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem e para que se envolvam em aprendizagens significativas. “Dar liberdade às crianças de poderem explorar o espaço exterior é muito importante na primeira infância” (Post & Hohmann, 2011). Tudo isto faz com que voltemos á tónica em torno do estilo do adulto, pois este tem de apoiar e gerir devidamente as idas ao exterior, “[...] sendo fatores determinantes para as crianças aproveitarem as oportunidades oferecidas pela Natureza” (Bilton et al. 2017).

Para reforçar estas potencialidades, Bento (2021) criou uma ferramenta para analisar as diferentes dimensões a ter em consideração na promoção de práticas educativas ao ar-livre, apoiando o adulto, ao nível da observação, avaliação e intervenção. O instrumento denomina-se “GO-Exterior - Grelha de Observação dos Espaços Exteriores em Educação de Infância”, tendo como alguns aspetos a salientar: “[...] aparência global e identidade;

dimensão; acessibilidade; manutenção e segurança; oportunidades de ação; estilo do adulto e rotinas” (p.14).

Confrontando as perspectivas de Fedesco, Cavin e Henares (2020), conclui-se que as *fieldtrips* constituem-se como um meio de excelência para a exploração de espaços exteriores, potenciando a participação e, conseqüentemente, a autonomia da criança.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

2.1. O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-INTERVENÇÃO

O presente capítulo consagra o estudo empírico realizado ao longo da prática pedagógica, a partir da observação e análise das necessidades de desenvolvimento e interesses das 22 crianças do jardim de infância (JI) X, durante o primeiro semestre do ano letivo de 2019-2020, no seu contexto diário natural. Este período de observação permitiu-me realizar um exercício reflexivo e formular uma questão de investigação e objetivos que nortearam a minha intervenção de modo a concretizar a finalidade global que lhe esteve subjacente: promover a participação e crescente autonomia das crianças nas situações de aprendizagem, situando-me nos princípios e práticas preconizados na abordagem experiencial em educação. Nesse sentido, visando compreender o estilo do adulto, participação e autonomia da criança numa abordagem experiencial em educação pré-escolar, procurei os materiais desenvolvidos por Laevers e Van Sanden (1997) sobre o estilo do adulto experiencial – que se operacionaliza através de três dimensões: a sensibilidade (face ao vivido experiencial da criança), a estimulação (que expande a ação, a linguagem e o pensamento da criança) e a promoção da autonomia da criança; e o SAC – sistema de acompanhamento das crianças, desenvolvido por Portugal e Laevers (2010, 2018), em que as variáveis processuais “bem-estar emocional” e “implicação” são propostas como “cronómetros” da ação do educador, fornecendo-lhe um feedback contínuo sobre o efeito da sua ação sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Assim, selecionei três das várias intervenções que realizei, especificamente na Natureza (uma pequena floresta que ficava próxima do JI, e onde nos deslocámos muitas vezes com o grupo de crianças e a educadora), pois foram as mais ricas e representativas da realidade que me propus analisar e partilhar neste relatório. Neste processo de aprendizagem, as duas variáveis processuais forneceram-me, de facto, *feedback* contínuo sobre a minha ação, nomeadamente, através do conjunto de indicadores definidos para cada uma, obtive informação sobre a medida em que as intervenções que estava a dinamizar iam ao encontro das necessidades e desenvolvimento atual de todas e de cada uma das crianças. Consolidadas as três dimensões do estilo do adulto experiencial e as

variáveis processuais é possível observar e caracterizar, de modo sistemático, um contexto educativo, visando a promoção da sua qualidade.

Sendo que, “[...] os estudos qualitativos abrangem todas as situações em que as preocupações do investigador são orientadas para a procura de significados pessoais, para o estudo das interações entre indivíduos e contexto, assim como para a compreensão de formas de pensar, atitudes e percepções [...]” (Barbosa, 2009, p.91 citado por Silva, 2017, p.26), adotei uma abordagem qualitativa ao longo do desenvolvimento do projeto de investigação-intervenção. Este tipo de abordagem fomenta uma análise flexível, que envolve processos descritivos, partindo da observação do investigador-interventor e criando espaço para aplicação de conhecimentos teórico-práticos previamente adquiridos. A dimensão qualitativa privilegia os processos em detrimento dos produtos, ou seja, há um maior cuidado em compreender e interpretar os fenómenos em curso, do que propriamente em considerar os resultados alcançados (Bogdan & Biklen, 1994). Segundo Oliveira, 2006, p. 34, citado por Sintra, 2018, p.29, “[...] a compreensão dos fenómenos educativos implica o conhecimento das representações que os indivíduos e/ou grupos atribuem à(s) sua(s) realidades”. Nesta linha de pensamento, Bogdan e Biklen (1994) também enfatizam a importância da compreensão dos indivíduos do estudo, através da observação das suas ações e expressões, para uma melhor interpretação dos fenómenos estudados.

A investigação em Educação, segundo Tukman (2000) em Silva (2017), está em constante mudança e pretende contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Prende-se com uma aprendizagem ativa, atenta e curiosa por parte do investigador, em busca do saber e ancorada na observação empática e escuta ativa, e na reflexão. Esta atitude do investigador em Educação vai permitir identificar um “problema” ou questão alvo de investigação, criar e desenvolver estratégias visando dar resposta ao mesmo. Assim, a interação com as crianças, que são os principais participantes da investigação, possibilita desenvolver ideias e compreender determinados comportamentos evidenciados naquela realidade. A perspetiva de Whyte reforça esta ideia: “as ideias crescem, em parte, como resultado de nossa imersão nos dados e do processo total de viver” (Whyte, 2005, p. 284 citado por Marques, 2019 p.271).

O desenvolvimento de um projeto de investigação-intervenção em Educação exige desenhar um conjunto de etapas, designadamente: a identificação do problema ou questão-alvo; a pesquisa teórica que clarifica e fundamenta a problemática que se quer investigar; a

elaboração do projeto de investigação-intervenção, que inclui necessariamente os objetivos, os métodos e as estratégias/atividades; a recolha, análise e reflexão sobre os dados gerados e, por fim, a formulação dos resultados (Sintra, 2018).

Tendo sido identificada o tema-alvo de investigação-intervenção:

“Estilo do adulto, participação e autonomia da criança numa abordagem experiencial em educação pré-escolar.”

Para clarificá-lo, formularam-se os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Compreender a influência do estilo do adulto na promoção da participação e autonomia da criança.

Objetivos específicos:

- Identificar os comportamentos da criança que evidenciam a sua participação e autonomia nas situações de aprendizagem;
- Identificar os indicadores do estilo do adulto mais relevantes na promoção da participação e autonomia das crianças nas situações de aprendizagem.

Definidos os objetivos, iniciou-se a fase seguinte: criação e estruturação de estratégias que permitissem alcançar os objetivos estabelecidos.

A observação realizada informou-nos de que, quando estavam na Natureza, as crianças evidenciavam níveis mais elevados de bem-estar emocional e implicação, do que quando estavam na sala de atividades ou mesmo no recreio do JI. Ainda, segundo Bento (2015), a possibilidade de usufruir do contacto direto com os elementos naturais de brincar ao ar-livre e na Natureza, gera inúmeras potencialidades para o desenvolvimento da criança. Assim, foram projetadas várias atividades a concretizar na Natureza, otimizando o potencial da pequena floresta que existia mesmo às portas do JI, visando a criação de oportunidades de participação e autonomia da criança através de experiências estimulantes e enriquecedoras; neste relatório descrevemos e analisamos três delas, a que chamámos *fieldtrips* (Fedesco, H, et al., 2020) bem como, uma descrição sobre as mesmas:

- *Fieldtrip* A: “ExplorAR, BrincAR e LibertAR”
- *Fieldtrip* B: “Depois da tempestade, vem a (...) Aventura”
- *Fieldtrip* C: “O que é que a Natureza nos faz sentir?”

As três *fieldtrips* culminaram na criação de um livro intitulado “A Floresta”, que incluí as ilustrações das árvores vislumbradas, com as suas particularidades, captadas pelo olhar das crianças e por elas representadas. (cf. Anexo 1)

Fieldtrip A - “ExplorAR, BrincAR e LibertAR”

A presente atividade foi realizada na floresta que começava mesmo às portas do JI. Tendo por base a Natureza, a atividade remete-nos para a sensação que os elementos naturais nos transmitem (ar livre e puro), e de como é empolgante assumir um papel de explorador.

As crianças deslocaram-se para a floresta em pares, escolhidos segundo as preferências individuais. Uma vez chegadas ao local, foi-lhes explicitado o que seria feito e qual o propósito daquele momento. Havia três papéis que podiam assumir: o explorador, o guarda do explorador e o guardião dos elementos da exploração. Para tal, entre elas tinham de chegar a um consenso sobre: qual o papel que cada um assumiria; e qual o local onde iriam explorar as árvores e as suas particularidades. Previamente, em equipa de educadoras (eu, a minha colega de díade e a educadora cooperante), combinámos que eu assumiria o papel de mediadora, lançando questões sobre a temática, apoiando as crianças na reflexão sobre as mesmas e argumentando face à sua opinião. Alguns exemplos de questões: “Porque é que as árvores são importantes para nós e para o planeta?”; “Quando olhamos para elas, o que sentimos?”; “O que é que as árvores têm de diferente umas das outras?”; “Quais as suas características?”; “Quais são os nomes das partes que compõem as árvores?”.

Posteriormente, as crianças percorreram a floresta, observando e verificando as árvores, recolhendo elementos das mesmas e identificando-os. Numa fase final, reuniram-se num espaço central, uma espécie de clareira, e apresentaram ao grande grupo o que tinham encontrado e as suas características.

Ainda antes de voltarem à sala, as crianças puderam brincar livremente.

Uma vez chegadas à sala de atividades, pedi que ilustrassem a sua árvore preferida, fornecendo-lhes recursos diversos para fazerem essa representação, incluindo os elementos naturais encontrados.

Fieldtrip B - “Depois da tempestade, vem a (...) Aventura”

Chovendo já há vários dias/semanas, sugeri às crianças que trouxessem um impermeável, galochas e chapéu-de-chuva para nos aventurarmos na floresta. Disse-lhes que iam poder observar como a floresta e as suas árvores ficavam depois da chuva.

As crianças aderiram entusiasticamente e rapidamente se equiparam para sair com as roupas e calçado adequados ao tempo que se fazia sentir.

Dirigimo-nos alegremente à ‘nossa’ floresta e aí chegadas, as crianças puderam explorar livremente as ‘atrações ‘ que se apresentavam: saltar nas poças de água e lama, correr livremente à chuva, observar elementos da Natureza presentes.

Estabeleci diálogo com algumas crianças individualmente ou com pequenos grupos, convidando-as a constatar as diferenças nos elementos da floresta, entre o que víamos naquele dia, e o que havíamos visto num dia de sol.

Depois, já na sala de atividades, dei-lhes a conhecer uma árvore num livro, salientando as suas particularidades e reforçando a importância da preservação das mesmas.

Visando consolidar o que já tinha sido partilhado na primeira *fieldtrip* e também na presente, elaborei um jogo *quiz* sobre as temáticas analisadas e, no fim, as crianças receberam um crachá de “exploradores da Natureza” (cf. Anexo 2).

Fieldtrip C - “O que é que a Natureza nos faz sentir?”

Naquele dia, combinámos, ainda na sala de atividades, que, quando as crianças chegassem à floresta, iriam ficar despertas, atentas para sentir a Natureza através dos sentidos.

Ali chegadas, sugeri que fechassem os olhos, respirassem fundo e apreciassem todo o ambiente envolvente. Pedi-lhes que me descrevessem o espaço envolvente, enquanto estavam de olhos fechados.

Disse-lhes que, numa fase seguinte, lhes pediria que falassem sobre os cheiros e os sons que detetaram, e dei-lhes tempo para apreciarem devidamente os cheiros e os sons da Natureza.

Uma vez com os olhos abertos, pedi-lhes que descrevessem os cheiros e os sons que tinham cheirado e escutado: “Qual o cheiro que sentiram?”; “Quais os sons que ouviram?”.

As crianças responderam animadamente, umas completando o que as outras diziam, colaborando naquela ‘ilustração’ coletiva da Natureza.

Convidei depois as crianças a fazer um jogo de “mímica da Natureza”, em que elas, exprimindo-se através de linguagem corporal, deram vida a elementos ali existentes.

No final, com ajuda de uma coluna de som, ainda na floresta, as crianças ouviram uma música sobre “Amar a Floresta” e dançaram ao som da mesma (cf. Anexo 3).

Chegadas à sala de atividades, as crianças ilustraram os momentos experienciados e a sua visão da Natureza. Puderam ainda, recorrendo a outros materiais, como Lego, plasticina e objetos concretos do quotidiano, recriar elementos da Natureza.

De modo a poder fazer uma retrospectiva e reflexão mais profunda e pormenorizada sobre os factos e os dados gerados ao longo destas três atividades, apoiei-me em:

- Observação;
- Notas de campo;
- Fotografias (previamente consentidas pelos encarregados de educação);
- Entrevista etnográfica com as crianças – inclui conversas informais com as mesmas;
- Interações verbais com a orientadora cooperante;
- Dados sistematicamente recolhidos no enquadramento do SAC (Consiste num projeto concebido por um grupo de investigadores da Universidade de Aveiro, face à necessidade de combater uma avaliação rígida imposta por uma lista estandardizada. Inspirado nos documentos oficiais (ex.: OCEPE) e no trabalho de Laevers, este sistema apresenta-nos uma perspetiva de abordagem experiencial em educação, afirmando que a avaliação deve ser um processo gradual que analisa não só, a aprendizagem e desenvolvimento de competências, mas essencialmente a qualidade de vida das crianças (processos de implicação e bem-estar emocional).
- E num dispositivo por mim criado com o objetivo de, a partir da expressão livre da criança, melhor compreender e avaliar o que cada uma tinha sentido naquele momento da intervenção. Este consistia num pote com bolas verdes e vermelhas, em que cada uma tirava uma bola e dizia se tinha gostado ou não da experiência (vermelho para ‘não gostei’ e verde para ‘gostei’). Para isto, as

crianças reuniam-se em grande grupo e partilhavam as suas ideias em relação à Fieldtrip em avaliação.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE PEDAGÓGICA

No que diz respeito às famílias, estas possuem um vínculo de proximidade à área de residência e ligação afetiva com a escola. Todas as crianças da sala vivem perto do recinto escolar, deslocando-se para o Jardim, na maioria das vezes, de carro. Existe uma intensa partilha entre pais e comunidade escolar. Sempre que necessário, estão presentes e disponíveis para participar nas ações desenvolvidas pela escola (ex.: oferta de materiais para a sala). A escola é entendida como, um espaço de transmissão de saberes/conhecimentos apreendidos e vivências do quotidiano diário, através da participação ativa das famílias nesse processo de desenvolvimento. Denota-se com a participação ativa dos pais, uma extensão do convívio familiar que vivenciam. Esta interação recíproca ajuda as crianças a sentirem-se mais confiantes, seguras e acolhidas. Em suma, na vertente pré-escolar pode constatar-se a integração e mediação da escola com a família, um benefício essencial no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. O diálogo é parte interveniente e importante neste processo mediador.

Foi possível constatar que a maioria dos pais tem grau académico, ou seja, frequentou o ensino superior. Existem três famílias (pai e mãe) apenas com o 3º ciclo e quatro em que um dos elementos frequentou o secundário e o outro o ensino superior. Só há um caso registado de desemprego nos dois elementos da família.

Para além de pretender acolher a criança e sua família, o Jardim de Infância estipula uma lista de objetivos promotores de qualidade em ensino. O Centro Educativo em questão, pertence à rede pública, situa-se numa área semiurbana com uma vasta zona de plantações de milho e com uma floresta envolvente, potenciador de múltiplas oportunidades de exploração e aprendizagem. Para assegurar o cumprimento dos objetivos definidos e atender às necessidades e interesses de todas e de cada uma, é necessário adequar a planificação de atividades, as práticas pedagógicas e a avaliação a cada criança, tendo em consideração o meio envolvente e o que ele dispõe. Assim sendo, o JI adota uma metodologia de Projeto e Investigação- Intervenção, organizando o espaço, o tempo e os

recursos de forma ponderada e negociada com os intervenientes (profissionais, pais e crianças). Os conteúdos lecionados são os estipulados nos documentos orientadores, a área do Conhecimento do Mundo, a Formação Pessoal e Social, Expressões e Comunicação. Complementados por uma vasta oferta de Projetos integradores e de complemento curricular, são eles: Eco Escolas, Ler+, A serpente papa-léguas e Erasmus+. O adulto assume uma postura sensível e atenta face às vivências das crianças, possibilita oportunidades enriquecedoras através das atividades e matérias disponibilizados e promove a autonomia das crianças.

Para colocar em prática o seu plano educativo, o centro escolar dispõe de um espaço envolvente que prima pelo contacto com a natureza. Ao seu redor encontramos uma floresta e dois campos de milho. Sempre que possível, são feitos passeios com as crianças pelas redondezas para que estas possam usufruir, do contacto direto com os elementos naturais. as crianças dispõem de um local amplo com relva, onde podem correr livremente, explorar elementos naturais (ex.: folhas e caracóis), expressar as suas emoções e dar asas à imaginação nas mais variadas brincadeiras que criam. Podemos observar que, nestes momentos são realmente felizes.

Caracterização da turma

O grupo é constituído por 22 crianças (16 crianças do sexo masculino e 6 do sexo feminino) apresenta uma composição heterogénea, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. De acordo com o documento- Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (2016), esta composição etária enriquece as interações proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre as crianças. O período de observação propiciou oportunidades de perceção das individualidades de cada membro constituinte. É importante referir que existem particularidades merecedoras de atenção, nomeadamente uma criança de nacionalidade estrangeira, outra criança acompanhada por uma terapeuta da fala (Intervenção Precoce) e duas crianças sinalizadas pela CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens). Salvas exceções, consideramos que se vive um clima geral de bem-estar, embora existam algumas lacunas na comunicação e dificuldade na resolução de pequenos conflitos. Para orientar e guiar as crianças contamos com as profissionais de educação que, em conjunto adotam uma postura de estímulo para a autonomia e a livre iniciativa, proporcionando-lhes momentos recorrentes de brincar livre.

2.3. MEIOS E INSTRUMENTOS

2.3.1. Observação

É importante que, durante o processo de observação, o investigador-interventor atribua integridade ao real, evitando juízos de valor precipitados e não fundamentados. Uma reflexão/análise crítica bem estruturada permite ao observador identificar/avaliar as áreas de fragilidade que necessitam de atenção e, sobretudo, de intervenção/transformação. Observar o contexto, o grupo, os profissionais e as suas rotinas, de forma ativa e participativa, dar-nos-á ferramentas para, num futuro próprio, agir de acordo com o que é desejável e expectável para garantir o bem-estar emocional e o interesse/implicação da criança. Não é exequível criar um projeto sem se conhecer a realidade em que este se insere, por isso, é essencial observar e conhecer o contexto antes de se intervir: “Só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (Estrela, 1994, p. 128). É a partir da análise dos dados de observação de uma determinada realidade que se pode construir um projeto pedagógico assente na equidade e qualidade da oferta educativa.

Na verdade, ao longo da Prática Pedagógica, a observação constitui-se como um meio privilegiado de conhecer o contexto e os seus participantes, designadamente as crianças. A observação em educação deve obedecer a uma preparação e condução criteriosas: “Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser, antes de tudo, controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planeamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (Ludke & Marli, 1986, p.25).

A observação, numa abordagem qualitativa, é de grande relevância. Ter um contacto mais próximo com os participantes faz com que a introspeção e a reflexão façam parte do quotidiano do investigador e, ainda, que se conheça o grupo de uma forma mais profunda. Assim, segundo Ludke e Marli (1986), a “[...] observação possibilita um contato pessoal estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (Ludke & Marli, 1986, p. 26).

O papel que preponderantemente assumi durante a observação, foi de observadora participante, porque esse era o papel que me permitia interagir com as crianças, e de algum modo aceder de forma mais profunda àquilo que eram os seus pensamentos e as suas emoções. Observava e ia participando e mediando (procurando não ser intrusiva) as

atividades e rotinas das crianças, mediante a recetividade e abertura das mesmas ao incluírem-me no que estavam a experienciar/vivenciar, convicta de que a “[...] observação participante pode ajudar a compreender de forma aprofundada como se constituem os processos educativos e como atuam seus sujeitos” (Marques, 2019, p. 278). Ainda, “[...] o observador colabora, de algum modo, na atividade do observado, sem, contudo, perder a integridade do seu papel de observador” (Dias & Morais, 2004, p.3).

Esta observação também se constituiu como um valioso aliado, na medida em que me permitiu continuamente ajustar a minha intervenção. Por outras palavras, a intervenção que eu planificava e estava a pôr em prática tinha um determinado efeito sobre a(s) criança(s), o que requeria da minha ação flexibilidade e capacidade para continuamente ajustar as propostas ao interesse que as crianças manifestavam, procurando sempre melhorá-las, enriquecê-las.

Ao observar de uma forma cuidada e criteriosa, baseando-me, essencialmente no que me informavam as variáveis processuais (implicação e bem-estar emocional), mas também nos indicadores que me permitiam compreender se, de facto, a criança estava a participar ativamente no contexto. A observação com base nesses critérios, permitiu-me, a par e passo, aferir a minha ação, ou mesmo continuar no caminho que estava a seguir. Isto foi possível concretizar através de observação e escuta empática da criança; desse modo, eu compreendia se o que estava a fazer estava – ou não - a ter o efeito desejado, designadamente, promover o bem-estar emocional e a implicação da criança, e a sua participação nas atividades em oferta. Consequentemente, podia infletir a minha ação, de modo a ir ao encontro dos interesses e necessidades da criança em cada momento.

Em suma, e segundo Marques (2019):

“A observação participante [...] significa tentar colocar-se no lugar do outro, no seu ambiente social natural, buscando apreender a imponderabilidade da vida real. Nesse processo, o pesquisador deve incansavelmente buscar articular teoria e prática. Deve, diuturnamente, olhar para si próprio e questionar-se sobre como e sobre o que está fazendo (Marques, 2019, p.283).

2.3.2. Entrevista Etnográfica dirigida às crianças

Quando nos referimos a entrevista etnográfica, temos de interligar este conceito com o de observação participante, uma vez que a entrevista etnográfica assume a observação participante como um elemento fundamental e gerador de dados na investigação em Educação (Marchi, 2018, p.729).

A etnografia encara-se como dar sentido e “voz”, nas mais diversas formas de expressão, aos sujeitos da investigação, pois tem a particularidade de ter em atenção a participação das crianças. Este meio etnográfico “[...] permite e implica uma participação mais direta das crianças, é profícuo para os investigadores que pretendam se aproximar da perspetiva das crianças e conhecer os seus modos de vida” (Simão, 2014, p.39-40).

É necessário compreender o conceito de etnografia de maneira a contextualizar a pertinência do mesmo como meio/instrumento gerador de dados na investigação em educação. Como tal, segundo Jenks (2005, citado por Simão, 2014), a etnografia vislumbra-se como a “[...] descrição detalhada de formas de interação social” (p.40).

Para analisar os fenómenos educativos que advêm da entrevista etnográfica, os etnógrafos sugerem uma “abordagem mais flexível, que envolve a realização da observação naturalista do ambiente escolar, o uso do caderno de campo, a realização de entrevistas e a análise de documentos” (Amado & Silva, 2017, p.150).

Assim, privilegiei manter um olhar atento e espontâneo, focalizando na participação das crianças nas atividades, acompanhado de notas de campo diárias e de entrevistas informais, que se revelaram importante fonte de dados, na medida em que me permitiram conhecer a realidade vivenciada de forma natural, em que as crianças participaram e exprimiram as suas ideias e opiniões de forma livre, por se sentirem à vontade, demonstrando maior abertura e receptividade. A entrevista constitui-se informal, através do diálogo com a educadora e com as próprias crianças, como por exemplo: “Qual é o espaço que tu preferes na tua sala?”, ou “Quais são as atividades que mais gostas de realizar?”. A utilização deste método de recolha de dados permitiu-me conhecer a realidade de cada criança, bem como os seus modos de vida e de que maneira isso influenciava a sua forma de estar e ser no contexto educativo.

Segundo Amado (2017), é a “[...] participação que traz garantia da verdade [...]” (p.164). Nesta linha de pensamento, o autor volta a salientar que:

“É preciso reconstruir a construção lógica por meio de outros instrumentos que, no seu conjunto, façam o documento, estes documentos são fabricados a partir da participação na vida, tal como ela decorre na passagem do tempo por parte do investigador, e são finalmente a ponte que traz à lógica do cientista as formas e os conteúdos da lógica e do agir do nativo” (Iturra, 1986, p.152, citado por Amado, 2017, p.164).

2.3.3. Análise de Dados

Como já foi referido na parte inicial deste capítulo, a análise de dados, neste contexto e tendo em conta a questão de investigação, vai cingir-se a uma análise qualitativa.

Reforçando as ideias anteriores, no contexto desta abordagem qualitativa, permiti-me estudar as ações dos sujeitos de investigação, tanto a nível individual, como de grupo. Os dados serão analisados de forma rigorosa e detalhada, da forma “[...] mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la” (Martins, 2004, p. 289-300). Contudo, é premente ser-se flexível neste processo, agindo e adequando a análise de modo contingente ao que se está a observar.

A presente análise de dados foi feita com recurso à ficha 1g do SAC, às notas de campo, às conversas informais e ao quadro EDEX-Indicadores de autonomia da criança (Laevers & Van Sanden, 1997), que me permitiram extrair dados e avaliar a minha ação, em função do que ela estaria a potenciar nas crianças; assim como monitorizar a evolução das mesmas ao longo das três intervenções, ao nível da participação e autonomia.

CAPÍTULO 3 - DADOS E RESULTADOS

3.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

O presente capítulo inclui a apresentação e análise dos dados gerados, e respectivos resultados, ao longo das três intervenções realizadas no contexto da Natureza, na pequena floresta que começava junto ao JI.

Nos Quadros 3 e 4 (cf. Anexos 4 e 5), apresentam-se, respetivamente, a análise dos indicadores de bem-estar emocional (BEE) e implicação gerados numa fase inicial, e a evolução constatada na fase final. A avaliação inicial permitiu-me identificar em que nível cada criança estava e, assim, refletir sobre e para a minha ação; também, de que forma poderia ir ao encontro das necessidades de todas e de cada uma das crianças.

Destacam-se três crianças que demonstraram uma evolução significativa no que diz respeito às duas variáveis BEE e implicação, bem como, ao nível da participação e autonomia nas diversas situações diárias. Começaram com um nível 2 (baixo) e 3 (médio/neutro) ou ‘flutuante’ entre 2 e 3, em que quase não falavam, nem se exprimiam, não se envolviam em interações com outras crianças ou adultos, nem participavam ativamente nas atividades. Posteriormente, passaram a evidenciar indicadores do nível 4 (alto) de BEE: “[...] recetividade, flexibilidade, tranquilidade, alegria e ligação consigo próprias” demonstrada (Portugal & Laevers, 2010, p. 21-22). Quanto a implicação, situavam-se no nível 3 (médio): estas crianças estavam em atividade, a fazer *algo*, contudo, havia ausência de “[...] concentração, motivação ou verdadeiro prazer na atividade” (Portugal & Laevers, 2010, p.25). Com a continuidade das experiências no exterior, também passaram a situar-se no nível 4 (alto), ocorrendo momentos de intensa atividade em que evidenciavam concentração, segurança, confiança, energia e satisfação; ainda, comunicavam as suas ideias com clareza, marcando uma posição. No entanto, apesar de todos os esforços, duas das crianças tiveram ligeiras oscilações a nível do BEE e da implicação, não conseguindo passar para um nível mais elevado, sendo que variavam entre os níveis 2 e 3.

Segundo Portugal e Laevers (2010), as necessidades básicas de cada criança devem ser satisfeitas, porque é através desse processo que promovemos a qualidade da relação entre a criança e o seu contexto, gerando oportunidades de aprendizagem e

desenvolvimento. As necessidades que se evidenciavam mais frequente e intensamente, foram: as físicas (comer, dormir e descanso); de reconhecimento e aceitação (sentido de pertença); e de significados e valores (sentir-se bem consigo próprio, em ligação com os outros e o mundo).

As oscilações a nível de BEE surgiam quando eu, estando com elas, procurava adotar uma postura sensível, de escuta empática e genuína, através de atitudes ou gestos, de comunicação verbal e não verbal, em que procurava agir de modo que elas se sentissem verdadeiramente compreendidas e aceites (Portugal & Laevers, 2010). Em relação ao nível de implicação, subiram ligeiramente nas atividades na Natureza, em especial nos momentos dedicados a música, desenho e procura de elementos naturais (cf. Anexo 6).

Seguidamente, serão apresentados e analisados os dados de cada *Fieldtrip* realizada, de uma forma mais detalhada e pormenorizada.

***Fieldtrip* A - ExplorAR, BrincAR e LibertAR!**

Quando chegaram ao espaço da floresta, na sua generalidade, as crianças demonstravam indicadores de entusiasmo, alegria, tranquilidade, abertura e recetividade, tanto para o contexto físico, como para a atividade proposta, enquadrando-se no nível 4 (alto) de BEE (Portugal & Laevers, 2010, p.23). As crianças mostravam-se empolgadas por poderem assumir papéis imaginários, como é o caso do de explorador.

Um dos primeiros sinais de autonomia evidenciados, foi o facto de escolherem os seus pares, com base nas suas preferências individuais, colocando de parte os conflitos interpessoais e dialogando umas com as outras para chegarem a um consenso. Existiu um momento em que duas crianças entraram em conflito (B e C), pois queriam assumir a mesma personagem. Uma delas começou a chorar e a gritar por não ver a sua vontade satisfeita, evidenciando desconforto (e.g., chorando, tentando magoar a outra criança). Contudo, a criança B reagiu de forma calma, dizendo à criança C que não queria que ela ficasse triste e, por isso, ela assumiria outro papel. Esta criança mostrava sinais claros de estabilidade e segurança emocional, de uma boa ligação consigo própria, flexibilidade e assertividade, um bom exemplo da asserção: “as situações-problema não manietam a criança, apresentando uma orientação para considerar outras alternativas [...]” (Portugal & Laevers, 2010, p.21).

Os níveis de implicação presentes variaram entre o nível 3 (médio) e o nível 4 (alto) pois as crianças, por vezes, dispersavam com outra situação que estivesse a decorrer por perto, ou um barulho alheio à atividade que estavam a desenvolver, deixando de se concentrar na atividade inicial. Por outro lado, queriam explorar o lugar e os materiais lá existentes, revelando motivação e interesse, desfrutando do momento; apenas não eram persistentes no ‘objeto’ da sua motivação inicial. Mediei a ação através do diálogo, pelas perguntas expostas, o que produziu um bom resultado, com as crianças a responderem e a (re)focalizarem a sua atenção, motivadas. Davam a sua opinião para o grupo, argumentavam a sua ideia com outro colega ou comigo. Atingiam então um elevado nível de implicação. Contudo, estou consciente de que avaliar o nível de implicação não é tão linear como parece. Isto é, “[...] as conclusões acerca da implicação de uma criança ou de um grupo têm de ser construídas com base numa série de observações ao longo do tempo, numa larga variedade de situações” (Portugal & Laevers, 2010, p.32).

Chegado o momento de voltar à sala, as crianças mostraram o seu desagrado, pois queriam continuar na zona da floresta. Algumas crianças mostraram-se relutantes em voltar; no entanto, expliquei-lhes que no dia seguinte voltaríamos a explorar aquela zona e que, quando chegássemos ao JI, iríamos continuar o trabalho que tínhamos iniciado na parte exterior, com as árvores e os elementos naturais. Iriam evocar e ilustrar o vivido na floresta, o que de imediato as serenou e alegrou. Prontamente, deslocaram-se para o interior do JI, realizaram a sua rotina de higiene e entraram na sala, sentando-se nos lugares que lhes estavam previamente atribuídos. Cada criança foi buscar os materiais que queria utilizar, enquanto duas das crianças do grupo iam distribuindo as folhas brancas para a representação plástica. Durante este momento, estavam em silêncio, concentradas, com energia e vitalidade; ainda, através da sua postura, era possível perceber que estavam focadas e entusiasmadas, com atividade mental intensa. Para compreender estes sinais, foi necessário adotar um olhar empático, “[...] pressupondo reconstrução da experiência do outro em nós próprios (colocarmo-nos na pele da criança, tornarmo-nos na criança que observamos para tentar sentir e perceber o seu vivido) - atitude experiencial” (Portugal & Laevers, 2010, p.30).

Antes do período de almoço, as crianças avaliaram toda a atividade experienciada durante a *Fieldtrip*. Vinte crianças participaram na atividade, e no momento da avaliação emergiram as seguintes opiniões/avaliações:

- ✓ Dezassete crianças atribuíram uma bola verde;
- ✓ Três avaliaram com uma vermelha, sendo que os seus argumentos foram:
 - Criança X: “- Não fiquei perto do meu amigo C.”
 - Criança T: “- Estava frio e chateei-me.”
 - Criança P: “Gosto mais de estar a desenhar”.

Face a estas respostas, procurei compreender o que cada uma sentia que justificava determinada opinião; com base nessa percepção, busquei conceber estratégias para superar as bolas vermelhas que as crianças tinham dado. Conseguindo suprir as suas necessidades, sentir-se-iam bem e implicadas na próxima *Fieldtrip*.

Fieldtrip B - Depois da tempestade vem a... Aventura!

Esta foi a *fieldtrip* que despertou mais entusiasmo, alegria, ânsia de exploração e deslumbramento nas crianças. Identifiquei níveis de BEE e implicação mais elevados do que na *Fieldtrip A*, situando-se no nível 4 (alto). Poucos foram os períodos de desconforto, sendo que, os que se verificaram tiveram origem na falta de satisfação de algumas necessidades fisiológicas (e.g., sono, descanso e fome) e emocionais, pois estas duas crianças, segundo informação da educadora, estavam a viver uma situação familiar difícil, com a sua família lutando com dificuldades económicas e outras, relacionadas com saúde.

Quando dei informações sobre o que se iria passar, as crianças mostraram-se alegres, entusiasmadas, com muita vitalidade, começaram a festejar, a sorrir bastante e, estando tempo muito chuvoso, pediram para vestir as roupas e calçado adequados (galochas, impermeáveis, chapéus de chuva) e para irmos para a floresta. Estavam ansiosas por verem o que tinha acontecido depois daquele período de chuva e de vento forte que já durava há algum tempo. No caminho, observaram interessadas as poças de água, de lama e os elementos que estavam caídos no chão. Dissemos-lhes que podiam explorar livremente o espaço; de imediato, algumas correram para as poças de água e começaram a saltar, outras a mexer na lama com as mãos, a sentir a textura e o cheiro, e outras a observar o que tinha acontecido às árvores, às folhas e aos ramos que estavam caídos. Nestes momentos, existia uma clara implicação na atividade, com intensa atividade mental, confirmada pelos sinais de implicação, como concentração, abertura a novos estímulos, motivação e interesse (Portugal & Laevers, 2010). Foi então que uma das crianças olhou para as folhas caídas no chão e encharcadas, e sugeriu:

Criança E: - “Porque não apanhamos as folhas que estão junto à árvore e as colocamos numa parte seca da escola? Assim, quando o sol voltasse, elas ganhavam vitaminas e voltavam a ter “vida” novamente”!

Face à intervenção da criança E, apoiei a sua ideia, e questionei os restantes colegas sobre o que pensavam da sugestão da colega, tendo elas respondido que era uma boa ideia, porque assim elas [as folhas] poderiam voltar ao seu lugar.

Foi então que ‘proveitei o momento’ e introduzi as questões da preservação da Natureza e da sua importância, mediando e apoiando o raciocínio e a linguagem das crianças. Elas queriam dar a sua opinião, levantavam o braço para falar, esperavam pela sua vez, e mesmo a responder, expunham a sua ideia calmamente. Eu ouvia-as, procurava promover e expandir o diálogo, introduzindo outros elementos para as questões, e dando a todos oportunidade para participarem. Uma das crianças não quis comentar porque se sentia cansada e veio para o colo, procurar conforto.

De regresso à sala, propus às crianças um *quiz*, que consistia em responder às perguntas e desafios (por mim mediados), sobre as temáticas trabalhadas ao longo das *fieldtrips* (árvores, elementos naturais, preservação da Natureza). O *quiz* era em formato tabuleiro com dados e peças para andarem conforme os números atribuídos pelos dados. (cf. Anexo 7). Esta atividade não surtiu o efeito esperado, uma vez que as crianças já estavam cansadas por terem estado no espaço exterior. Encontravam-se mais dispersas e nem sempre prestavam atenção às questões elaboradas, existindo ‘quebras’ que afetavam negativamente a sequência do jogo. Nesta fase, o nível de implicação situava-se no 3 (médio - atividade mais ou menos continuada), pois apesar de as crianças estarem ocupadas na atividade de forma mais ou menos contínua, faltava verdadeira concentração, motivação ou prazer (Portugal & Laevers, 2010, p.29). Contudo, no momento de receber o crachá de “Exploradores da Natureza”, voltaram a evidenciar-se sinais de alegria e vitalidade, exibindo-os as crianças, orgulhosamente, nas suas batatas.

Na altura da avaliação da atividade, estavam presentes 21 crianças, sendo que:

- ✓ Dezanove atribuíram uma bola verde;
- ✓ Duas deram uma bola vermelha, sendo que os argumentos foram os seguintes:
 - Criança T: “- Não quero dizer.”
 - Criança Y: “- Queria ficar mais tempo lá fora.”

Fieldtrip C - “O que é que a Natureza nos faz sentir?”

As crianças estavam animadas e curiosas para saberem o que se ia passar naquele dia. A maioria chegou bem-disposta ao JI, despediram-se dos pais alegremente, dirigindo-se para a sala, cumprimentando as pessoas de forma ternurenta e amigável. Faziam questões como: “- Quando vamos?”; “- O que vamos fazer hoje?”; “Vamos ficar na floresta muito tempo?”; e “- Podemos brincar com as folhas e as árvores outra vez?”.

Registei que a criança O chegou evidenciando pouca energia, sem vontade de interagir e indisponível para quem a rodeava, fossem crianças ou adultos, agindo mesmo conflituosamente. A criança declarava repetidamente que queria dormir, e toda a sua atitude sugeria falta de descanso e sono, o que era habitual nela. Decidiu-se então que ficaria a dormir num colchão, na sala de atividades, sob supervisão. Mais tarde, já mais descansada e disponível, juntou-se às outras crianças, que brincavam no exterior do JI. Já neste espaço, mostrou-se afável e com vontade de se envolver nas atividades em curso, especialmente quando se relacionavam com música, quando se verificava uma elevada implicação. Estava calma, serena, a desfrutar da música e, ainda, a exprimir-se de forma livre e espontânea através das notas musicais. Esta criança, naquele momento, apresentava um nível 3 (médio/neutro/flutuante) de BEE e um nível 4 (alto) de implicação.

Tal como afirma Laevers (2014), a focalização do conhecimento que adquirimos sobre o contexto e os seus intervenientes, permite-nos encará-lo como um caminho para elevar os níveis de BEE e implicação das crianças, na medida em que, ao compreendermos as necessidades de todas e de cada uma, é no contexto e seus intervenientes que vamos encontrar os meios e processos para promovê-los.

Numa análise global desta experiência, as crianças atingiram os níveis 3 (médio) e 4 (alto) de implicação. No entanto, por vezes, existiam quebras na atividade devidas a situações externas ao grupo de crianças e adultos, e que estavam fora do nosso controlo. Em contrapartida, existiram momentos em que se tornava evidente que a atividade em curso era muito significativa para as crianças, estimulando-as a participar, provocando que se sentissem desafiadas, elevando a sua autonomia. Esta verificava-se na capacidade de se posicionarem em determinada situação, de escolherem e de se exprimirem. Em relação ao BEE, apresentavam um nível 4 (alto), observável pela alegria, assertividade, recetividade e vitalidade que demonstravam, face ao que lhes era proposto, a mim própria, às outras crianças e adultos presentes.

No jogo de mímica, os níveis de implicação e BEE oscilaram entre o 3 (médio) e 4 (alto), pois algumas queriam adivinhar ao mesmo tempo que as colegas e sobrepunham-se, gerando algum desconforto. Em particular, a criança F não gostava quando alguém acertava. Suspirava, assumindo uma postura/atitude negativa, associada à frustração. Perante esse comportamento, fui para perto da criança, adotando uma postura empática e verdadeira com ela; acarinhei-a e mostrei-lhe que aquele jogo era para todos participarem e se divertirem, que não tem mal não conseguirmos acertar determinada questão, jogo ou situação; procurei, assim, exercer diálogo experiencial e sensibilidade. Acrescentei que errar fazia parte do processo de aprendizagem e que podia ser divertido ‘vermos’ e corrigirmos os nossos erros. A criança começou a ficar mais calma, dando-me a mão, intervindo no jogo de uma forma mais serena e concentrada, começando aos poucos a sorrir e a deixar a frustração de parte.

“O efeito do diálogo experiencial é o de permitir à criança ser ela própria [...]” em que a sensibilidade, contemplada no “[...] diálogo experiencial, pressupõe atenção e consideração das necessidades da criança (e.g., afecto, segurança, reconhecimento, sentido de competência, clareza)” (Portugal & Laevers, 2010, p.16).

Por fim, solicitou-se a representação sobre os momentos experienciados, baseada nas percepções que as crianças tinham do que tinham vivido na Natureza. Neste momento, a implicação, a participação e a autonomia destacaram-se, uma vez que, segundo os seus interesses pessoais e vontade, as crianças delinearão o que iam fazer na sua representação, indo em busca de materiais diversificados para incluírem e explorarem a sua utilidade. Fosse que material fosse, cada uma conseguia exprimir a sua ideia e mostrar a sua visão da Natureza, mesmo que essa visão fosse demonstrada através de um jogo de *Lego* ou de várias cores de plasticina.

Outro dos momentos reveladores de implicação e BEE foi o da música “Amar a Floresta” (disponibilizada na plataforma *Youtube*, cf. Anexo 3), em que as crianças estavam relaxadas, calmas e concentradas no que estavam a fazer. Aprenderam a letra da música e, alegremente, cantavam-na e dançavam-na na floresta. Ao longo do dia, as crianças foram revivendo aquele momento, continuando a cantar entusiasmadamente.

No momento da avaliação, estavam presentes as 22 crianças, sendo que uma delas esteve por um período de tempo a dormir; no entanto, quis participar na votação.

A totalidade das crianças votou com uma bolinha verde (significando “Gostei”), afirmando que:

- “Todas as saídas foram muito divertidas.”
- “Gostei muito dos jogos!”
- “A música devia existir todos os dias.”
- “Foi com a educadora estagiária que estivemos mais tempo, a divertirmo-nos na floresta. “

3.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentados e analisados os dados gerados, o Quadro 1 oferece os dados de avaliação das crianças sobre as *Fieldtrips*.

Quadro 1 - Síntese da avaliação das crianças sobre as *Fieldtrips*

<i>Fieldtrip</i>	Número de participantes	Bolas verdes		Bolas vermelhas	
		Quantidade atribuída	Argumentos	Quantidade atribuída	Argumentos
A	20	17	-	3	- Criança X: “-Não fiquei perto do meu amigo C.” - Criança T: “Estava frio e chateei-me.” - Criança P: “Gosto mais de estar a desenhar”.
B	21	19	-	2	- Criança T: “-Não quero dizer.” - Criança Y: “- Queria ficar mais tempo lá fora.”
C	22	22	- Todas as saídas foram muito divertidas; - Gostei muito dos jogos; - A música devia existir todos os dias; - Foi com a educadora estagiária que estivemos mais tempo a divertirmo-nos na floresta.	0	-

Com base nos dados apresentados no Quadro 1, pode concluir-se que as crianças avaliaram de modo muito positivo a sua participação nas atividades, sendo isso visível no número de bolas verdes vs. bolas vermelhas atribuídas às atividades. Os que atribuíram bolas vermelhas justificaram-no de forma autónoma, focalizando em argumentos relacionados com situações de frustração individual.

Como foi explicitado no enquadramento teórico deste relatório, mais concretamente, no potencial das *Fieldtrips*, é possível que elas se constituam como um meio privilegiado para as crianças explorarem. Para analisar e avaliar este potencial, bem como a minha ação, tive o auxílio do instrumento “Go-Exterior”, “[...] um instrumento útil para apoiar e nortear a reflexão e ação dos profissionais que compreendem a importância do brincar no exterior” (Bento, 2020, p.23). As dimensões apresentadas, especificamente: “Aparência global e identidade”; “Dimensão”; “Acessibilidade”; “Manutenção e Segurança”; “Oportunidades de Ação” e “Estilo do Adulto e Rotinas” (Bento, 2020, p.11-16), permitiram-me aferir em que medida as situações de aprendizagem que estava a oferecer, bem como os materiais e meio envolvente, eram promotores de BEE e implicação e, consequentemente, da participação e autonomia das crianças.

Segundo Laevers e Van Sanden (1997), a autonomia da criança revela-se ao nível das seguintes sub-dimensões:

C1: Escolha de uma atividade

C2: Escolha do processo e direção da atividade

C3: Respeito pelo trabalho da criança, ideias e juízos perante o produto final

C4: Oportunidade para a criança negociar, resolver problemas e conflitos

C5: Participação da criança no estabelecimento e manutenção de regras e limites

Adotando as sub-dimensões de autonomia da criança propostas por Laevers e Van Sanden (1997), procedeu-se à verificação das mesmas nas *Fieldtrips* realizadas. Os respetivos indicadores apresentam-se no Quadro 2.

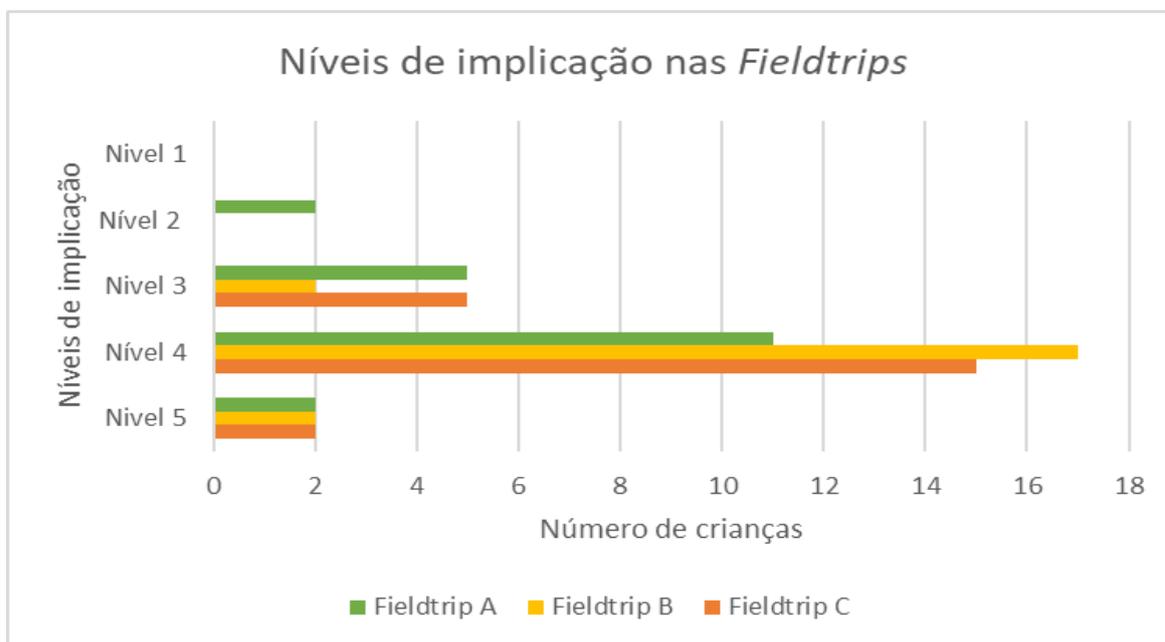
Quadro 2 - Indicadores de autonomia da criança (Laevers & Van Sanden, 1997)

Subdimensões de autonomia da criança	<i>Fieldtrip A</i>	<i>Fieldtrip B</i>	<i>Fieldtrip C</i>
A1 - Escolha de uma atividade	✓	✓	✗
A2 - Escolha do processo e direção da atividade.	✓	✓	✗
A3 - Respeito pelo trabalho da criança, ideias e juízos perante o produto final	✓	✓	✓
A4 - Oportunidade para a criança negociar, resolver problemas e conflitos	✓	✓	✓
A5 - Participação da criança no estabelecimento e manutenção de regras e limites	✓	✓	✓

Registe-se que, no decorrer das *Fieldtrips* na Natureza, a autonomia das crianças esteve em clara evidência; refletindo sobre este vivido, conclui que essa crescente autonomia foi promovida e apoiada pela abordagem experiencial adotada. “A participação ativa do adulto permite dar sentido e coerência às experiências da criança, fortalecendo-se os processos de aprendizagem que estão implícitos durante o brincar” (Bento, 2020, p.16).

A Figura 4 permite analisar a evolução dos níveis de implicação das crianças ao longo das diferentes *Fieldtrips*.

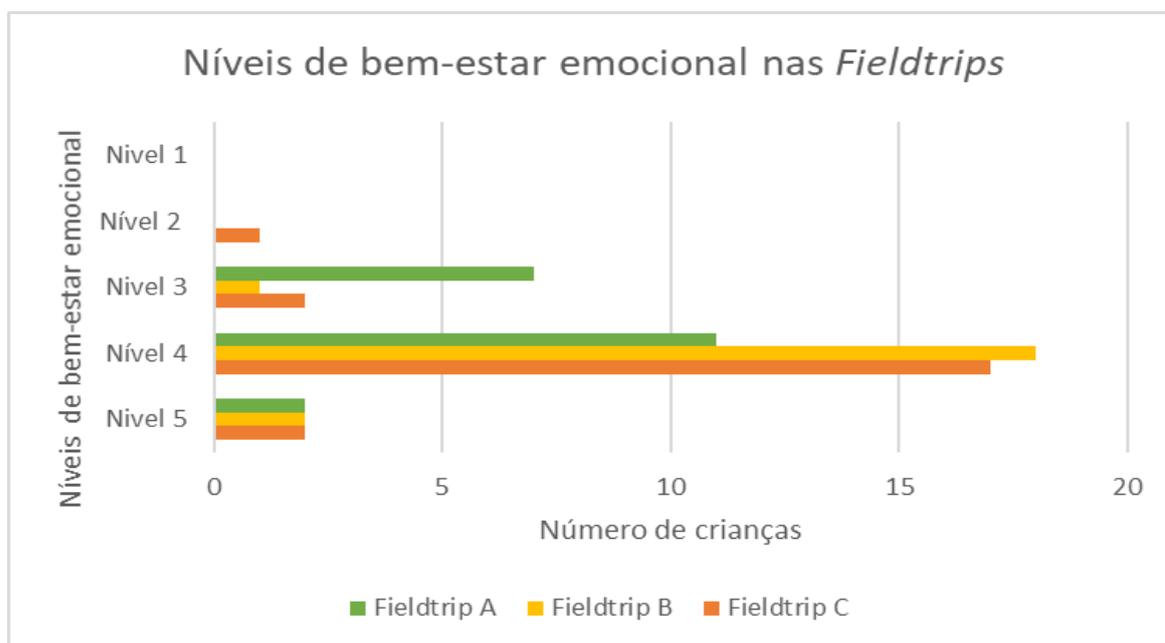
Figura 4 – Níveis de implicação das crianças nas *Fieldtrips*



Com base no gráfico da Figura 4, pode verificar-se uma evolução significativa da implicação nas crianças, nomeadamente no nível 4, ao longo das *Fieldtrips*. Adicionalmente, constata-se que a maioria das crianças se enquadra nos níveis 3 e 4. Ao analisar os níveis de implicação experienciados pelas crianças, foi possível refletir sobre a qualidade das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que estava a oferecer-lhes, e guiar-me noutras direções, visando a melhoria. “Os níveis de BEE e implicação tornam-se pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e aprendizagem” (Portugal & Laevers, 2010, p.20).

A Figura 5 tem como objetivo representar o progresso do BEE das crianças ao longo das *Fieldtrips*.

Figura 5 – Níveis de bem-estar emocional das crianças nas *Fieldtrips*



Numa perspectiva global, também na variável BEE se observa uma evolução significativa ao longo das três *fieldtrips*, especialmente no nível 4. Os níveis de BEE podem condicionar os de implicação, pois se uma criança não se sentir bem consigo própria, não estiver feliz, se o contexto educativo não conseguir oferecer-lhe o que ela necessita no domínio emocional, dificilmente se observarão níveis elevados de implicação. Contudo, o adulto deve ajudar as crianças a lidar com os seus sentimentos, e transmitir-lhe afeto, compreensão e clareza, criando uma relação profunda, assente na autenticidade, que as ajude a “[...] sentirem-se em casa, a serem elas mesmas e a terem as suas necessidades satisfeitas” (Portugal & Laevers, 2010, p.21).

Tendo consciência da importância do brincar ao ar livre para o desenvolvimento harmonioso da criança, o adulto deve estruturar desafios e criar estímulos que envolvam diferentes áreas e que respondam às diferentes áreas de necessidades. Um adulto observador, atento às especificidades, sentimentos e interesses das crianças, mediador das situações e conflitos e capaz de apoiar emocionalmente as crianças, vai criar espaço para que as crianças se desenvolvam individualmente e em interação com os seus pares, de forma participativa e autónoma (Bento, 2020).

Em jeito de conclusão, “[...] os adultos têm de estar muito atentos e sensíveis aos sinais das crianças, sintonizando a sua intervenção em função das necessidades identificadas” (Bento, 2020, p.16).

CAPÍTULO 4 - CONCLUSÃO E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

O presente relatório de estágio focaliza no estudo e intervenção desenvolvidos ao longo do primeiro semestre desse ano letivo atípico, marcado pela pandemia a que demos o nome do vírus que a causou: COVID-19. Contudo, a revisão de literatura e avaliação dos processos vividos continuaram ao longo do segundo semestre. O estudo visava compreender o estilo do adulto, participação e autonomia da criança numa abordagem experiencial em educação pré-escolar nas situações de aprendizagem.

Sabemos que não é exequível criar um projeto sem se conhecer a realidade em que este se insere, por isso, é essencial observar e conhecer o contexto: “Só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (Estrela, 1994, p. 128). Por isso, a observação – e decidimos que seria uma observação participante – foi uma instância fundamental ao longo de todo o processo. Foram também identificados os objetivos que lhe serviram como “guias”, ajudando a manter o rumo das intervenções, reflexões e avaliações, num ciclo em que uma etapa fundamentava a seguinte.

De forma a interpretar a influência do estilo do adulto na promoção de participação e autonomia da criança, foi necessário identificar os comportamentos da criança que evidenciavam essa mesma participação e autonomia, nas mais diversas situações de aprendizagem; bem como, identificar os aspetos mais relevantes do estilo do adulto que logravam promover a participação e autonomia da criança. Nessa linha de pensamento, este “estudo-intervenção”, situou-se na Abordagem Experiencial em Educação. O estilo do adulto, a postura que este adota no contexto e face à criança, revelou-se determinante para o desenvolvimento da mesma, e resultou na gradual conquista da sua autonomia e consequente evolução para se tornar um sujeito emancipado.

Com base numa análise descritiva dos dados gerados, pode concluir-se que as crianças, ao longo do semestre, experienciaram de forma mais plena a sua participação e autonomia, evidenciando níveis mais elevados de aprendizagem e desenvolvimento. O adulto adotou uma postura de autenticidade e escuta empática, oferecendo uma panóplia de experiências estimulantes e enriquecedoras, otimizando o potencial do contexto educativo, em especial do espaço exterior do JI e da floresta que com ele confinava. A abordagem do

adulto pautou-se por uma atitude experiencial, concretizada num edifício pedagógico que se operacionaliza através de três pontos de referência essenciais na ação do educador/professor: a estimulação (iniciativas do adulto para apoiar e promover a ação, o pensamento e a linguagem da criança), a sensibilidade (modo como o adulto compreende o vivido experiencial da criança e lhe comunica essa compreensão), e a autonomia (modo como o adulto promove a autonomia da criança) (Laevers & Van Sanden, 1997, citado por Portugal & Laevers, 2010).

Os resultados alcançados indicaram que as crianças estavam mais disponíveis para se envolverem em situações promotoras de aprendizagem e desenvolvimento, se o seu nível de bem-estar emocional se encontrasse elevado, isto é, se as suas necessidades e interesses estivessem a ser amplamente respondidos. Para além disso, o adulto, ao possibilitar um contexto estimulante e motivador; ao proporcionar à criança oportunidades para escolher, decidir e intervir; ao estimular a sua ação, oferecendo um conjunto de materiais e atividades diversificadas e entusiasmantes porque contingentes com as suas necessidades e interesses, vai fomentar a exploração ativa por parte das crianças, aumentando significativamente a sua implicação nas situações de aprendizagem. É possível afirmar que a participação e autonomia que se pretendia que as crianças conquistassem, revelou-se através da escolha das atividades segundo os seus interesses e objetivos, do modo como gradualmente passaram a gerir resolução de conflitos, da sua escolha de materiais e subsequente exploração e, ainda, da capacidade de se exprimirem e marcarem uma posição de forma autónoma, livre e autêntica.

Em linha com estes conceitos e práticas, o adulto estabeleceu como finalidade da sua ação, “[...] o desenvolvimento de um cidadão emancipado: alguém autêntico na interação que estabelece com o Mundo, emocionalmente saudável, evidenciando vitalidade, com uma atitude fortemente exploratória, aberta ao mundo externo e interno [...]” (Laevers & Van Sanden, 1997, citado por Portugal & Laevers, 2010, p.15)

Este estudo ilustrou claramente o papel preponderante que o adulto assumiu no desenvolvimento pessoal e social das crianças do grupo. Levanta também a questão sobre a importância da reflexão sobre e para a prática pedagógica, no desenvolvimento da profissionalidade do futuro docente. Refletir é ter oportunidade e ser capaz de (re)conhecer, analisar, avaliar, questionar e interpretar as práticas adotadas, algo que foi

possível concretizar pelo apoio, feedback e reflexão estimulada pelas supervisoras do processo formativo (da UA e do contexto).

No que diz respeito à minha prática, às competências e aprendizagens que adquiri ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada, considero que foram positivas, desafiantes e enriquecedoras, pois tive oportunidades para aplicar os saberes teóricos e teórico-práticos previamente construídos, desenvolvendo também a reflexão sobre e para a ação. Como Alarcão e Roldão (2008, p.28) afirmam, “este contacto com a realidade da prática docente apresenta-se como provocador de questionamentos e pesquisas, mobilizador de saberes, atribuidor de sentidos [...]”.

Saliento ainda a importância do trabalho colaborativo com o meu par pedagógico e com a educadora responsável pelo contexto. Na verdade, pude experienciar como a união e trabalho em equipa permitiram uma melhor aprendizagem, fundamentada em observar, comunicar e trabalhar colaborativamente com colegas, otimizando práticas pedagógicas em prol das crianças, permitindo melhorar continuamente a própria prática docente.

Gostaria ainda de salientar a força, o encorajamento que sentia em resultado da receptividade e implicação que as crianças demonstravam nas atividades que lhes sugeria.

Ainda, uma preocupação que sempre tive em mente, foi possibilitar às crianças liberdade de escolha em todas as intervenções realizadas. Baseando-me não só na abordagem experiencial, mas também nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 2016) – “o educador deve promover na criança a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, dando-lhe oportunidade de tomar decisões acerca da mesma” -, ao longo das minhas intervenções, através de estratégias que foram sendo ajustadas mediante os interesses e necessidades das crianças, constatei que os níveis de BEE e Implicação tornavam-se mais elevados a cada *Fieldtrip* realizada. Isto permitiu-me compreender que “[...] estava no caminho certo, a promover e a desenvolver a autoconfiança das crianças, alimentando a sua curiosidade, motivação para a exploração e desenvolvimento de competências” (Portugal & Laevers, 2010, p.142).

Concluo este relatório de estágio com a consciência de que ser educadora/professora de um modo que crie espaço para crescimento e aprendizagem, exige uma permanente abertura à mudança, flexibilidade e disponibilidade, ancorada em estudo, reflexão e num constante processo de construção e coconstrução pessoal e profissional, em comunicação com as crianças e suas famílias, os adultos do contexto e as comunidades envolventes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Amado, J. (2017) *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 3ª edição. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bento, G. & Portugal, G. (2015) Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104.
- Bento, G. (2020). *Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior*. Universidade de Aveiro. 1ª Edição. <http://dx.doi.org/10.34624/822g-w564>
- Bento, G. (2021). É tempo para refletir sobre espaços exteriores educativos – possibilidades do Go-Exterior. *Revista Diversidades*, 57, 13-18.
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brites, T. S. S. (2015). *A Construção da Autonomia Na Educação de Infância: O papel do Educador(a)*. [Master's thesis] Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Buss-Simão, M. (2014) Pesquisa Etnográfica com crianças pequenas. Reflexões sobre o papel do pesquisador. *Rev. Diálogo Educ.*, 14 (41), 37-59.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do Futuro*. Editora Guerra e Paz.
- Dias, C. & Morais, J. (2004). *Interação em Sala de Aula: Observação e Análise*. *Revista Enfermagem*, 11, 49-53.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.

- Fedesco, H., N., Cavin, D. & Henares, R. (2020) Field-based Learning in Higher Education: Exploring the Benefits and Possibilities. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 20(1), 65-88.
- Ferreira, E. (2012). *(D)enunciar a Autonomia – Contributos para a Compreensão da génese e da construção da autonomia escolar*. Porto Editora.
- Fleming, M. (2004). *Adolescência e autonomia. O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Edições Afrontamento.
- Freire, I. (2011). Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação Child Citizenship: school and society as participation stage. *Revista de Educação*, 3(2), 17-26.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF.
- Hohmann, M. & Weikart, P. (1997). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F. (1994). *Adult Style Observation Schedule for Early Childhood Education*. Research Centre for Experiential Education, Leuven University.
- Laevers, F. (1995). *An exploration of the concept of involvement as an indication for quality in Early Childhood Care and Education*. Dundee: CIDREE Scottish.
- Laevers, F., & Van Sanden, P. (1997). *Pour une approche expérientielle au niveau pré-scolaire*. Livre de base. Col. Education et Enseignement Expérientiel. Leuven, Katolieke Univ. Edit.
- Laevers, F. (2003). Experiential education- Making care and education more effective through well-being and involvement. In F. Laevers and L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style, Insights from an International Study on Experiential Education* (pp. 13-24). *Studia Paedagogia* 35, Leuven: University Press.
- Laevers, F. (2014). Fundamentos da Educação Experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*. 25(58), 152-185.
- Ludke, M. & Marli, A. (1986). Métodos de Coleta de Dados: observação, entrevista e análise documental. In M. Ludke & Marli, A. (Eds.), *Pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas*. (1st ed., pp- 25-33) E.P.V.

- Marchi, R.C. (2018). Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. Universidade Regional de Blumenau. Brasil. *Educação & Realidade*, 43 (2), 727-746.
- Marques, P.J. (2019) A observação Participante. *Educação em Foco*. (28). 263-284.
- Martins, H. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa, São Paulo, 30, (2), 289-300.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>
- Medeiros, O., E. (2006). *Educar, Comunicar e Ser*. João Azevedo Editor.
- Novo, R. & Mesquita-Pires, C. (2009). A interação do adulto com a(s) criança(s). In Novo, R. & Mesquita-Pires, C. Ministério da Educação (Ed.), *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*, (pp.125-154).
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Portugal, G. & Santos, P. (2003). A abordagem experiencial em intervenção precoce na formação, supervisão e intervenção. *Psicologia*. 17 (1).
<http://dx.doi.org/10.17575/rpsicol.v17i1.443>
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In Portugal, G. Conselho Nacional de Educação, (Ed.) *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp.33-67). Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Silva, T. S. V. (2017). *Os textos produzidos no 1ºCiclo- Um estudo Longitudinal*. [Master's Thesis, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/23311/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>

Sintra, P. C. A. (2018). *A participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem*. [Master's Thesis, Escola Superior Jean Piaget]. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23886/1/Ana%20Catarina%20Sintra%20-%20ESE.pdf>

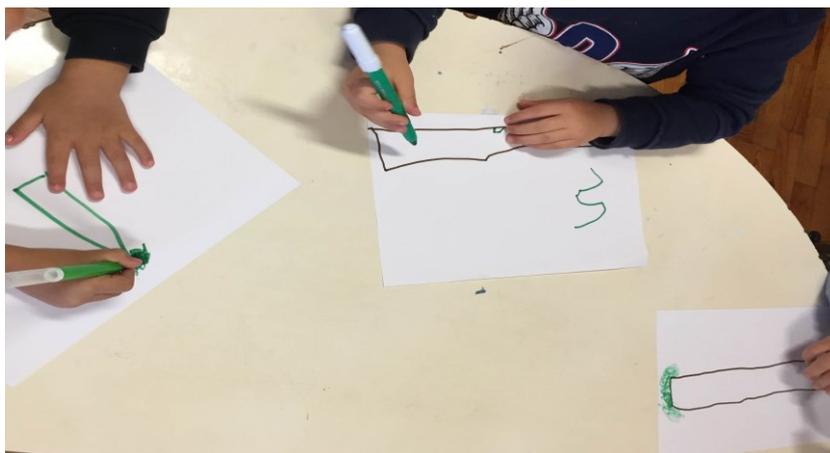
Souza, M. C. (2002). *O Conceito de Autonomia Moral no Referencial Curricular para a Educação Infantil*. [Master's Thesis, UNESP].

Tenreiro-Vieira, C. & Marques-Vieira, R. (2019). Promover o pensamento crítico em ciências na escolaridade básica: Propostas e desafios. *Revista Latino americana de Estudos Educativos*, 15 (1), 36-49. <http://dx.doi.org/10.17151/rlee.2019.15.1.3>

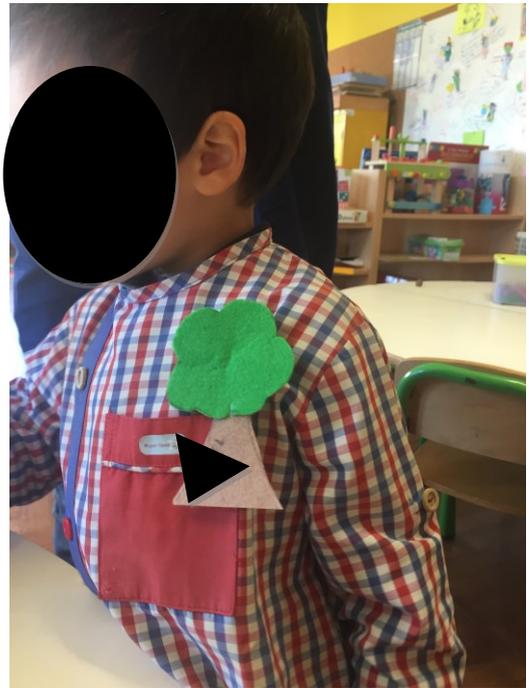
Vayer., P. (1995). *Princípio da autonomia e educação*. Dinalivro. Coleção Fundamental das Ciências Humanas.

ANEXOS

Anexo 1 - Fotografia do Livro “A Floresta” e suas Ilustrações.



Anexo 2 - Fotografias do Crachá de Explorador



Anexo 3 - Fotografia da Música “Amar a Floresta”, disponibilizada na plataforma *Youtube* e crianças a dançar.

<https://www.youtube.com/watch?v=LwSFP4QYAPg>



Anexo 4 - Quadro 3

Quadro 3 - Tabela de Avaliação Inicial do BEE e Implicação

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Nomes													
Criança A			X						X				“Ausência de pensamento” no decorrer da atividade; (Portugal&Laevers,2010)
Criança B				X						X			É criativo. Durante as atividades dirigidas, a criança demonstrou um interesse espontâneo e um nível de implicação significativo.
Criança C		X						X					Está “mentalmente ausente” numa atividade em específico. (Portugal&Laevers,2010)
Criança D				X						X			Demonstra segurança e bem-estar, implicando-se em todas as atividades propostas. Afetuoso e sensível.
Criança E					X						X		Boa relação consigo-própria. Estabilidade emocional evidente. Bastante implicada.
Criança F			X						X				Dificuldade em gerir a frustração.
Criança G				X					X				Pouco comunicativa. Tímida. Momentos de distração..
Criança H					X						X		Curiosa. Motivada. Bem-estar emocional evidencia-se. Implicada nas atividades.
Criança I				X						X			Curiosa, atenta e motivada.
Criança J			X						X				Dificuldade em integrar-se e comunicar. Pouco implicada.
Criança K				X						X			Interessado e Empenhado. Sempre disposto a fazer as atividades.
Criança L		X							X				Falta de confiança e segurança pelas questões familiares. Dificuldade em gerir o conflito.
Criança M		X						X					Lida mal com as situações, resolve conflitos de forma mais violenta. Necessidades básicas por suprir.
Criança N				X							X		Muito curioso e motivado. Demonstra fascínio em relação à Natureza.
Criança O		X						X					Necessidade permanente de descanso, que afeta a

Anexo 5 - Quadro 4

Quadro 4 - Tabela de Avaliação Final de BEE e Implicação

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
Nomes *													-
Criança A			X						X				Existem vários momentos em que a criança está ausente de pensamento. No entanto ao nível da criação de momentos de faz de conta, a criança demonstra um elevado nível de implicação. É curioso.
Criança B				X						X			Esta avaliação é referente aos momentos de brincar livre (construções). É criativo. Durante as atividades dirigidas a criança demonstrou um interesse espontâneo e um nível de implicação significativo.
Criança C			x						x				Nível 3 de implicação (poucas x), na zona da construção, e por períodos muito curtos. Está desatenta, e, se efetua alguma ação é apenas um movimento estereotipado. É afetuoso.
Criança D				x						x			Apesar da tenra idade, demonstra segurança e bem-estar, implicando-se em todas as atividades propostas. Durante o período de brincar livre há um interesse pelas atividades de construção e puzzles.
Criança E					x						x		Os níveis de bem-estar e implicação descritos na fase inicial mantiveram-se durante o período de intervenção.
Criança F			X							X			A criança demonstra uma evolução no que diz respeito à implicação e ao bem-estar, não suficientes para atingir o verde, uma vez que, ainda existem dificuldades em gerir a frustração. É importante frisar que a criança tem demonstrado momentos em que evita a agressão na resolução de conflitos.
Criança G				x							X		A criança demonstrou mais confiança na comunicação com as educadoras estagiárias. Em alguns momentos específicos de partilha em grande grupo (apresentação de construção), conseguia exprimir-se. Relativamente à implicação no domínio da expressão plástica, demonstra intensa atividade mental e a sua criatividade é estimulada.
Criança H					x						x		Inicialmente demonstrava algum desconforto em comunicar com os outros, porém ao longo das intervenções registou uma evolução significativa. Manteve os níveis de bem-estar e implicação ao longo do período já referido, revelando contínua curiosidade.
Criança I				X					X				Os níveis de bem-estar e implicação da criança decresceram ligeiramente. Adotando uma postura neutra. No momento da atividade a motivação e entrega tem vindo a ser limitada. Criança afetuosa e curiosa.
Criança J				x						x			Após o período de adaptação a criança mudou o seu comportamento. Demonstrando-se cada vez mais receptiva às atividades propostas, ao adulto e às restantes crianças.
Criança K				x						x			A criança manteve o interesse e empenho já referidos.
Criança L			X							X			Demonstrou uma evolução significativa, aumentando o nível de implicação. Todas as atividades propostas aceites de forma entusiástica. Apesar das circunstâncias familiares, a criança conseguiu trabalhar a sua confiança e segurança, através da criação dos laços afetivos com as educadoras estagiárias (Bem-estar).

Criança M			x						x						No que diz respeito ao nível de implicação, demonstra momentos de desconcentração e a atividade é constantemente interrompida, facto que tem vindo a evidenciar-se nos últimos tempos. É afetuoso e perspicaz.
Criança N				x								x			A criança necessita trabalhar a resolução de problemas, pelo incentivo do diálogo. No que diz respeito à implicação demonstra uma constante evolução.
Criança O			x						x						Mantém-se a necessidade de descansar, uma vez que, afeta a sua relação com os outros e os níveis de implicação e bem-estar. O desenho, a música, puzzles são as atividades em que regista aumento da implicação. É perspicaz.
Criança P				x								x			Existem períodos de distração e desinteresse. A atividade que suscitava maior interesse era o recorte e colagem. Demonstra curiosidade.
Criança Q				x								x			Denota curiosidade e interesse nas atividades propostas, existem apenas pequenos momentos em que perde o foco. É confiante e disponível.
Criança R				x								x			Os níveis de implicação evoluíram significativamente. A sua curiosidade e interesse evidenciaram-se no período de intervenção.
Criança S				X								X			Manteve os níveis de bem-estar e implicação. Inicialmente apresentava falta de segurança e confiança, recusando tentar "ultrapassar" as dificuldades (ex.: recorte), algo que com o passar do tempo foi esvanecendo. A criança indicava vontade em se superar. Após a conquista sentia-se feliz e realizado. Demonstrou alguma irritabilidade na fase final de intervenção.
Criança T				X								X			Após o período de adaptação a criança mudou o seu comportamento. Demonstrando-se cada vez mais receptiva às atividades propostas e criando laços afetivos com adulto e com restantes crianças.
Criança U			X									X			Continuam a persistir períodos de falta de atenção e foco. Criança tímida, retraída, mas muito afetuosa.
Criança V			X									x			Registou uma ligeira melhoria no que diz respeito aos níveis de implicação e bem-estar. As atividades ao ar-livre e as construções são as suas escolhas de eleição. Quando solicitada a sua ajuda, é prestável e disponível.

Anexo 6 - Fotografias da Exploração na Natureza



Anexo 7 - Fotografias do Jogo de Tabuleiro Quiz

