



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Departamento de Pedagogia e Educação

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar: Conectar Mundos e Construir Aprendizagens

Marta Isabel Furtado de Azevedo Leal

Orientação: Doutora Maria Assunção Folque

Mestrado em Educação Pré-escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2018



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Departamento de Pedagogia e Educação

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar: Conectar Mundos e Construir Aprendizagens

Marta Isabel Furtado de Azevedo Leal

Orientação: Doutora Maria Assunção Folque

Mestrado em Educação Pré-escolar

Relatório de Estágio

Évora, 2018

“Eu às vezes penso, enquanto os neurologistas estudam neurónios nós [educadores] ligamos neurónios... nós passamos a vida a ligar fios!
As crianças têm N possibilidades... à medida que se ligam fios, as coisas passam a fazer sentido.”

Luísa Vian, Educadora de Infância, 2015.

Agradecimentos

Nos agradecimentos pretendo destacar o quanto estou grata pelos pais que tenho, pois foram eles que sempre me apoiaram e incentivaram ao longo de todo este percurso e fizeram os maiores sacrifícios para que eu conseguisse terminar este mestrado.

Seguidamente, posso dizer que tenho muito orgulho em concluir o mestrado em Educação Pré-escolar na Universidade de Évora, pois todos os professores que estiveram comigo contribuíram para o meu crescimento, preparando-me para o mundo profissional.

Um agradecimento especial à professora Assunção Folque, por toda a orientação, quer no contexto de Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação Pré-escolar, quer na construção deste relatório, por toda a disponibilidade e pertinência das críticas e observações, essenciais para esclarecer as minhas dúvidas. Para além disso, foi uma professora que sempre acreditou nas minhas capacidades partilhando experiências e aprendizagens, incentivando-me para ir mais além.

Agradeço às minhas amigas, especialmente à Ana Afonso e ao meu namorado, por toda a compreensão e apoio ao longo de todo este processo.

Por fim, agradeço à minha amiga, a educadora Maria Filomena pela partilha de conhecimentos e pelo apoio neste processo de minha formação como futura educadora, bem como, às crianças, educadoras cooperantes e instituições que me acolheram e me permitiram adquirir múltiplos conhecimentos.

A todos, o meu sincero obrigada!

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar: Conectar Mundos e Construir Aprendizagens

Resumo

O presente relatório de estágio reporta-se ao trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Creche e em Pré-escolar.

Este trabalho teve como principal objetivo promover as conexões entre as experiências das crianças no seu meio familiar e comunitário e as experiências nos contextos educativos formais, combatendo a fragmentação das experiências de aprendizagem potenciando a produção de significados (Bruner, 2008).

O enquadramento teórico realça o papel da comunicação e da partilha das experiências culturais na construção de significados por parte das crianças. O envolvimento das famílias das crianças na vida da creche ou jardim-de-infância, bem como o trabalho por projetos assumem a relevância na ampliação da criação de significados.

Assim, este trabalho de investigação-ação, utiliza diferentes instrumentos para recolha dos dados (observação participante e gravações em vídeo, notas de campo e reflexões semanais; questionário às famílias), com o intuito de responder aos objetivos definidos e qualificar a prática docente.

Os resultados que emergiram deste trabalho demonstram que a partilha/diálogo de vivências, bem como as experiências associadas à cultura, são potenciadores da criação de significados por parte de crianças em creche e pré-escolar. A participação das famílias, assim como a documentação das vivências das crianças, assumem um papel importante no sentido de potenciar experiências significativas.

Palavras-chave: Pedagogia, Conexões, Educação de Infância, Cultura, Família.

Supervised Teaching Practice in Pre-school Education: Connecting worlds and building-up new learning

Abstract

The present internship report refers to the work carried out in the framework of the Supervised Teaching Practice in creche and Pre-school.

The main objective of this work was to promote the connections between children's experiences in their family and community environment and their experiences in formal educational contexts, reducing the fragmentation of learning experiences, promoting the production of meanings (Bruner, 2008).

The theoretical framework emphasizes the role of communication and sharing of cultural experiences in the construction of meanings on the part of the children; The involvement of children's families in the life of the early childhood education (ECE) settings, as well as the work through projects assumed great relevance in extending the creation of meanings.

This action research project used different data collection methods- participant observation and video recordings, field notes and weekly reflections, questionnaire to families- in order to answer to the defined objectives and to qualify the teaching practice.

The results that emerged from this work demonstrate that the sharing / dialogue of experiences, as well as the experiences associated with culture, potentiate in the creation of meanings by children in ECE settings. The participation of families and the documentation of children's experiences play an important role in fostering meaningful experiences.

Keywords: Pedagogy, Connections, Early Childhood Education, Culture, Family.

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Introdução.....	1
1. Percurso Investigativo.....	4
1.1. Professor/a Investigador/a.....	5
1.2. Problemática e questões de pesquisa.....	6
1.3. Metodologia (investigação-ação).....	7
1.4. Instrumentos, procedimentos e recolha de dados.....	8
2. Enquadramento teórico.....	12
2.1. O papel da cultura no desenvolvimento do conhecimento.....	13
2.2. Comunicar para criar significados.....	16
2.3. Criar significados em trabalho de projeto.....	17
2.4. Relação escola e família para a construção de aprendizagens.....	20
3. Conectar mundos e construir aprendizagens na PES em creche e em pré-escolar.....	21
3.1. Caracterização dos contextos institucionais.....	22
3.1.1. A Instituição da PES em creche.....	22
3.1.2. A Instituição da PES em pré-escolar.....	25
3.2. Conceção da ação educativa em contexto de creche.....	27
3.2.1. Caracterização do grupo.....	27
3.2.2. Fundamentos e organização da ação educativa.....	28
3.3. Ações desenvolvidas em contexto de creche.....	31
3.3.1. Tempo de comunicações.....	32
3.3.2. Envolvência da família na sala.....	41
3.3.3. Produzir significados a explorar, descobrir e brincar.....	45
3.3.4. O projeto “As formigas”.....	52
3.3.5. Documentar vivências na creche.....	55
3.4. Conceção da ação educativa em contexto pré-escolar.....	59
3.4.1. Caracterização do grupo.....	59
3.4.2. Fundamentos e organização da ação educativa.....	61
3.5. Ações desenvolvidas em contexto pré-escolar.....	64
3.5.1. Acolhimento em conselho.....	65
3.5.2. Envolvência da família na sala.....	72
3.5.3. Produzir significados no brincar/atividades.....	76
3.5.4. O projeto “Os polícias”.....	80

3.5.5. Documentar vivências no pré-escolar.....	84
4. Considerações Finais	88
Referências Bibliográficas.....	92
Apêndices	95

Índice de ilustrações

Ilustração 1 - Observação da fotografia.....	34
Ilustração 2 - F.S. (1/11) a mostrar a sua fotografia.	35
Ilustração 3 - Partilha de significados na observação da fotografia.	36
Ilustração 4 - Fotografia da vivência do F.S. (1/11).	36
Ilustração 5 - R (2/11) mostrando a fotografia ao grupo.	38
Ilustração 6 - R (2/11) a fazer gestos.	39
Ilustração 7 - F.P. (2) a explorar a ação das penas.	41
Ilustração 8 - Dar comida à Pucca.	43
Ilustração 9 - Grupo a correr com a cadela.	43
Ilustração 10 - O grupo a fazer festinhas ao Vuitton.	44
Ilustração 11- I (1/7) Mexer na relva.	46
Ilustração 12- Brincar na relva.	46
Ilustração 13 - Brincadeira com a água, conchas e outros objetos.	48
Ilustração 14 – A. (2/9) com água na concha.	48
Ilustração 15 - Passando água de um alguidar para o outro.	49
Ilustração 16 – R. (2:9) a observar a água a cair da mão.	49
Ilustração 17- A. (2/9) a ver a areia molhada na concha.	49
Ilustração 18 - Brincadeira dos cabeleiros/as com o R. (2/9) e a Ir. (2/11).	50
Ilustração 19 - O T. (2/8) a brincar com as pedras.	52
Ilustração 20 - Observação do formigueiro.	53
Ilustração 21 - O G. (3/4) a observar a formiga.	54
Ilustração 22 - O G. (3/4) a desenhar o que está a ver.	54
Ilustração 23 - Observar a imagem do formigueiro.	55
Ilustração 24 - Ilustração 24 – A.B. (1/8) a observar as fotografias.	55
Ilustração 25 – G (3/4) a observar as fotografias.	55
Ilustração 26 - A desenhar para construir o registo.	56
Ilustração 27 - Placar com as fotografias.	56
Ilustração 28 - O G. a falar sobre a fotografia do F.P.	56
Ilustração 29 - A Di (2/7) e o S. (2/7), conversando sobre a sobre a fotografia.	57
Ilustração 30 - Comunicação sobre a fotografia do F.P.	57
Ilustração 31 - Comunicação sobre a fotografia do F.P (2).	58

Ilustração 32 – As crianças a ver as fotografias nos cartões.	58
Ilustração 33 - Observar a fotografia do T. (3).....	66
Ilustração 34 - Af (3/5) a conversa sobre a sua fotografia.....	68
Ilustração 35 - O J. (3/6) e o Af (3/5) a imitar os palhaços.	68
Ilustração 36 - A T (3/1) a mostrar a sua fotografia.	70
Ilustração 37 - Observação das folhas.	71
Ilustração 38 - A colocar os frutos para fazer o bolo-rei.	75
Ilustração 39 - Apresentação do registo escrito do Af.....	76
Ilustração 40 – Compra de castanhas.	78
Ilustração 41 - I (3/3) a contar a história.	79
Ilustração 42 - Brincadeira na área da música.	79
Ilustração 43 - O policia a mostrar a mota.....	82
Ilustração 44- Divulgação do projeto	83
Ilustração 45 - Registo das comunicações.....	84
Ilustração 46 - O G. a ver a fotografia.	84
Ilustração 47 - A M a partilhar o nome das suas primas.	85
Ilustração 48 - A F. e o V. a observarem as fotografias.	85
Ilustração 49 – A F. e o V. a observarem as fotografias.....	85

Índice de tabelas

Tabela 1- Dados sobre o grupo.....	27
Tabela 2- Rotina da sala	29
Tabela 3- Dados sobre o grupo.....	60
Tabela 4- Rotina da sala	62

Introdução

O presente relatório “conectar mundos e construir aprendizagens” surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar na Universidade de Évora. Este tema foi desenvolvido na prática de Ensino Supervisionada (PES) em creche e pré-escolar.

O relatório assenta no domínio da qualidade dos processos de aprendizagem, uma vez que a investigação-ação levada a cabo teve como objetivo a qualificação da ação pedagógica relacionando-a com a vida cultural e social das crianças, de modo a que estas construam o seu conhecimento de forma significativa.

A minha investigação teve como ponto de partida a perspetiva de Bruner (2008) para a construção do conhecimento, na medida em que este é construído através da apropriação da cultura com a sucessiva criação de significados resultante das interações sociais. Deste modo, o enquadramento teórico deste relatório procura explicar como se constrói o conhecimento, na perspetiva sociocultural, através da construção de significados.

Assim, foi através da perspetiva de Bruner que fui desenvolvendo a minha ação ao longo de toda esta investigação, uma vez que houve partilhas de vivências culturais e sociais que me permitiram observar e/ou ouvir os significados produzidos pelas crianças sobre o mundo que as rodeia. A comunicação e partilha das experiências culturais permitiu que cada criança alargasse o seu conhecimento, promovendo as conexões necessárias entre as experiências das crianças vividas na sala e no seu meio familiar e comunitário, combatendo, deste modo, a fragmentação das experiências de aprendizagem. Neste sentido, foi possível que as crianças participassem no seu processo de aprendizagem, tornando-o verdadeiramente significativo. Estas ações foram implementadas no contexto da minha prática supervisionada em Creche e Pré-escolar e serão desenvolvidas no capítulo 3.

Esta investigação-ação contribuiu para uma reflexão sobre o meu papel como futura educadora. O maior desafio foi conseguir observar cada criança, individualmente, e graças às notas de campo, registadas diariamente, foi possível adotar uma atitude crítica e desenvolver competências de observação. Por outro lado, também foi possível regular a minha prática como profissional através dos parâmetros que compõem a dimensão profissional, social e ética, dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a

dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, permitiram regular a minha prática. A constante pesquisa bibliográfica e as participações nos sábados pedagógicos sobre o modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna foram uma mais-valia no apoio à ação educativa da educadora da sala, sendo este modelo o referencial pedagógico utilizado na minha PES.

O documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) contribuiu para a definição dos objetivos e a intencionalidade educativa nas diferentes áreas de conteúdo desenvolvidas na sala, baseada nos seus fundamentos e princípios pedagógicos.

A PES, em creche, decorreu numa IPSS, num bairro periférico de Évora, com um grupo constituído por 16 crianças com idades compreendidas entre 1 e 3 anos. Quanto à PES em pré-escolar, esta também decorreu numa IPSS, no centro histórico de Évora, com um grupo constituído por 22 crianças, na sua maioria de 3 anos.

Este relatório está organizado em quatro capítulos. O primeiro procura compreender a necessidade do/a professor/a assumir-se como um investigador das suas práticas para, depois, poder adequá-las e também para produzir conhecimento profissional. Apresenta a explicitação da problemática a investigar, justificando a sua relevância e as questões de pesquisa, caracterização da modalidade de investigação (investigação-ação) e, ainda, a identificação dos instrumentos, explicitando o porquê da sua escolha, a caracterização dos procedimentos e, por último, a recolha de dados.

O segundo capítulo faz referência ao enquadramento teórico, onde nos centramos no papel da cultura no desenvolvimento e aprendizagem, relativamente à criação de significados por parte das crianças. Este, refere ainda o papel da comunicação e da partilha das experiências culturais na construção de significados por parte das crianças, a importância do envolvimento das famílias das crianças na vida da creche ou jardim-de-infância, bem como o trabalho de projeto na ampliação da criação de significados.

O terceiro capítulo dá a conhecer os contextos educativos onde realizei as duas PES, bem como o processo de investigação-ação em que as ações e reflexões procuraram responder aos objetivos delineados.

No último capítulo apresentam-se as considerações finais onde faço uma reflexão que permita responder aos objetivos definidos anteriormente e as aprendizagens alcançadas.

Bruner (2008) vê a cultura como um “sistema aberto, como ato e drama que se expressa na palavra e na imagem para análise e interpretação do cotidiano” (p.1), ou seja ela condiciona a nossa interpretação da realidade que pode ser diversa assim como a produção de significados.

1. Percorso Investigativo

Neste capítulo vou procurar definir a necessidade do/a professor/a se assumir como um/a investigador/a das suas próprias práticas.

Este relatório assenta numa investigação-ação, pelo que começo por explicar em que consiste essa metodologia, assim como os diferentes instrumentos para recolha dos dados, com o intuito de responder aos objetivos previamente definidos.

1.1. Professor/a Investigador/a

Todos os professores/educadores deverão ter um pensamento crítico-reflexivo sobre a sua própria prática,

“Um ensino bem-sucedido requer que os professores examinem continuamente a sua relação com os alunos, os colegas, os pais e o seu contexto de trabalho. Além disso, uma participação ativa e consistente na vida da escola requer que o professor tenha uma capacidade de argumentar as suas propostas.” (Ponte, 2002, p.2)

É com base na reflexão e questionamento que um professor/educador conseguirá realizar uma prática com bastante rigor, permitindo que seja um professor/investigador. Segundo Alarcão (2000) “ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p.6). Cochram-Smith e Lytle, referido por Alarcão (2000), acrescentam que “um professor-investigador tem como objetivo ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.” (p.6).

O/a professor/a/educador/a com a sua investigação tem como objetivo procurar respostas para as suas próprias questões, enquanto desenvolve/constrói o seu conhecimento, procurando adequar a sua prática, no sentido de melhorá-la/adequá-la.

Jacky Beillerot, referido por Ponte (2002), aponta três condições importantes para que uma investigação seja benéfica para a sua prática, “(1) produzir conhecimentos novos, (2) ter uma metodologia rigorosa, e (3) ser pública.” (p.4) Estas condições permitem que o educador/professor tenha consciência da relevância da investigação que vai desenvolver.

Um educador/professor deve compreender a importância de estar em constante atualização, visto que o conhecimento está sempre a evoluir, as condições em que se

exerce a profissão mudam e os contextos onde trabalhamos não são sempre os mesmos. Esta atualização permite também uma educação de infância com qualidade, complementando com a investigação sobre a prática que nos ajudará neste processo de procura constante de qualidade.

1.2. Problemática e questões de pesquisa

O tema do relatório não surgiu de uma forma imediata; quando li o artigo “Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna Portuguesa”, da autoria da Doutora Maria Assunção Folque, fiquei muito preocupada com a possibilidade da vida nas instituições educativas se encontrar desligada das vivências sociais e culturais das crianças dando lugar “ a um afastamento da escola e da creche da vida e cultura, bem como da paisagem natural e construída pelos homens, onde esta vida tem lugar.” (Folque, 2014, p.954) e centrar-se numa aprendizagem baseada na apresentação de conceitos fragmentados.

“Na creche, onde a visão do bebé ainda não tem para alguns a dimensão de um ser social e cultural, assiste-se com alguma frequência à estimulação dos sentidos um a um, e a lições sobre conceitos isolados, como, por exemplo, ensinar as cores através da exploração exaustiva de cada uma (“a semana do amarelo”, “a semana do vermelho”), fragmentando e reduzindo a criança a componentes sensoriais desligados e o mundo estético à aprendizagem de cores isoladas (“estamos a trabalhar as cores”)” (Folque, 2014, p. 960).

Neste sentido, questioneimei-me como poderia mudar esta situação, de modo a ultrapassar o afastamento da creche e do pré-escolar da vida cultural e social da criança, para que a vida familiar das crianças esteja presente na vida institucional, ampliando a criação de significados. Assim, a partir desta questão, foi possível desenvolver a minha problemática no sentido de combater o “distanciamento que surge perante a ação pedagógica da creche e do pré-escolar em relação à vida cultural e social das crianças”.

Vendo a criança como um cidadão em construção, a aprendizagem para uma criança tem mais significado quando esta se apropria ativamente dos instrumentos da cultura que a rodeia, permitindo assim que esta construa aprendizagens significantes.

Segundo Baquero citado por Vala (2012) “O desenvolvimento nasce da interação entre o indivíduo e o ambiente, sendo o ambiente entendido como um mundo social e cultural, no qual se incluem as relações humanas e sociais, as mediações linguístico-discursivas e os instrumentos culturais, materiais e abstratos.” (p.5)

Na verdade, foi possível compreender que esta problemática seria pertinente e desafiadora, uma vez que me daria a possibilidade de transformar uma realidade e construir novos conhecimentos.

Para poder delinear a investigação-ação na Prática de Ensino Supervisionada em creche e pré-escolar construí, a partir da minha problemática, objetivos de qualificação e investigação que me ajudaram a refletir sobre a minha ação:

- Conhecer as crianças e a sua realidade social e cultural;
- Promover a participação das crianças no seu processo de aprendizagem, tornando-o verdadeiramente significativo;
- Promover as conexões entre as experiências das crianças vividas na creche e pré-escolar, bem como, no seu meio familiar e comunitário, combatendo a fragmentação das experiências de aprendizagem;
- Envolver as famílias na vida da creche e pré-escolar, no sentido de potenciar as conexões;
- Conhecer os significados produzidos pelas crianças, que impliquem conexões entre a vida fora e dentro da creche e pré-escolar, entre eventos, no passado, presente e futuro;
- Compreender quais são as estratégias pedagógicas que melhor potenciam as conexões entre a vida da creche e pré-escolar, com a vida da criança.
- Compreender como é que as famílias valorizam e compreendem o tipo de estratégias pedagógicas utilizadas.

1.3. Metodologia (investigação-ação)

A metodologia utilizada foi a investigação-ação e foi com base nesta que a minha investigação se desenvolveu na Prática de Ensino Supervisionada (PES) em creche e pré-escolar. Este tipo de metodologia é caracterizada por ser uma investigação que requer uma intervenção, de modo a melhorar ou alterar a prática profissional,

consoante o problema estabelecido com o objetivo de promover a compreensão com base na reflexão crítica.

Como já foi referido, uma investigação requer que o professor/educador reflita sobre a sua prática e, nesta metodologia de investigação-ação, a capacidade de reflexão assume um papel muito importante, uma vez que esta tem como objetivo melhorar a sua própria ação, Bartolomé (1996), citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira e Vieira (2009) refere que a investigação-ação é um “processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática.” (p.360)

Ao longo desta investigação-ação é importante recorrer a várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, para nos ajudar a construir o nosso conhecimento e a nossa reflexão. Máximo-Esteves (2008), citado por Pires (2010) diz que:

“Enfatiza-se o papel da investigação-ação na melhoria das práticas dos professores, debruçando-se também sobre as técnicas e estratégias de ensino que contribuem tanto para o desenvolvimento individual, como para a construção de uma importante base de conhecimento profissional, necessário para a reflexão futura. (p.69)

A partir desta teoria defendida por Máximo-Esteves (2008) recorri a várias técnicas e instrumentos com o intuito de responder aos objetivos definidos e qualificar a minha prática como educadora estagiária, como irei referir no seguinte subcapítulo.

1.4. Instrumentos, procedimentos e recolha de dados

A metodologia de investigação foi utilizada como base para o conhecimento da realidade e identificação de problemas a resolver, recorrendo, deste modo, à observação participante, tendo como suportes para a recolha dos dados os registos fotográficos, vídeos, notas de campo e planificações que me ajudaram a refletir sobre a minha prática, sempre com vista à sua melhoria e também a responder aos objetivos identificados no ponto 1.2. Recorri também à técnica do inquérito por questionário (apêndice A) às famílias.

A observação participante foi realizada diariamente, a nível de sala de creche e pré-escolar e a nível institucional. A observação participante a nível da sala de creche e pré-escolar permitiu-me responder aos objetivos: conhecer as crianças e a sua realidade

sócio-cultural e conhecer os significados produzidos pelas crianças que impliquem conexões entre a vida fora e dentro da creche e pré-escolar, entre eventos no passado, presente e futuro. Para responder a estes objetivos dei oportunidade às crianças de partilharem as suas vivências socioculturais, oralmente, mas também com o apoio de fotografias com o intuito de todos conseguirem ter uma visão concreta sobre aquilo que se partilhava. As comunicações das suas vivências ocorreram em grande grupo, principalmente quando estas traziam fotografias. Ao longo da rotina existiram conversas espontâneas em pequeno grupo e/ou individual em ambos os contextos.

Esta observação consistiu, assim, em contactar diretamente com as crianças com o objetivo de observar os seus comportamentos e/ou interações, envolvendo-me na vida das crianças no contexto educativo. Segundo Correia (2009), “observação participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa.” (p.31) A investigação feita por educadores/professores recorre, naturalmente, a este tipo de observação, pois tem como objetivo estudar a sua prática, pelo que não devemos interromper a ação para fazer investigação.

Assim, planifiquei de forma intencional a minha participação nos momentos de contar, mostrar, escrever no pré-escolar e, ainda, nas comunicações na creche, uma vez que estes foram os momentos de conversa com o grande grupo sobre a vida das crianças em contexto familiar que ocorreram em ambos os contextos. No que se refere aos momentos de atividades/projectos e de exploração, descoberta e brincadeira, privilegiou-se o pequeno grupo e/ou a criança, individualmente. Estes tempos foram importantes, pois permitiram às crianças participar no seu processo de aprendizagem, tornando-o verdadeiramente significativo; Permitiram, ainda, que houvesse conexões entre as experiências das crianças vividas na creche e no pré-escolar, bem como no seu meio familiar e comunitário, combatendo a fragmentação das experiências de aprendizagem, principalmente com o auxílio dos registos fotográficos das partilhas das suas vivências culturais e sociais e/ou atividades realizadas na sala, expostas posteriormente nesse local.

As planificações foram analisadas e, posteriormente, refletidas nas notas de campo, uma vez que o objetivo era compreender se as experiências tinham ou não sido significativas para as crianças.

As observações foram registadas em notas de campo, após as ocorrências e também no próprio momento. Para estas observações recorreremos aos registos

sistemáticos, em vídeos e/ou fotografias, no momento de contar, mostrar e escrever no pré-escolar e tempo de comunicações na creche. As fotografias das atividades/projetos do tempo de explorar, descobrir e brincar na creche e pré-escolar, tinham como objetivo preservar a realidade e servir de suporte a uma análise mais pormenorizada das partilhas e dos significados produzidos. As notas de campo permitiram, ainda, completar a descrição das situações ocorridas nas salas, uma vez que foram registadas as falas e as interações das crianças e com as crianças.

Ao longo do registo das notas de campo, procurei interpretar as ideias e as impressões retiradas das observações recolhidas, com base na consulta bibliográfica. Segundo Máximo-Esteves (2008), o objetivo das notas de campo é:

“Registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto. As notas de campo incluem, ainda, material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras. Através delas, o professor vê, ouve, experiencia e medita (Bogdan & Biklen, 1994) sobre o que acontece à sua volta.” (p. 88)

A nível institucional, o facto de ser observadora participante permitiu-me também estar presente nas reuniões de pais, o que possibilitou conhecê-los e construir uma relação de proximidade, bem como solicitar as fotografias das vivências culturais e sociais dos seus filhos para os momentos de partilha. Esta comunicação formal foi o ponto de partida para convidá-los a envolverem-se na vida da creche e do pré-escolar, no sentido de potenciar as conexões e de permitir que os conhecesse.

De modo a responder aos objetivos e compreender quais as estratégias que melhor potenciam as conexões entre a vida da creche e do pré-escolar e como é que as famílias valorizam e compreendem o tipo de estratégias pedagógicas utilizadas, foi aplicado um inquérito por questionário, uma vez que este permite recolher dados de uma população geral, de modo a obter respostas em relação ao assunto que se pretende saber.

Em relação ao inquérito por questionário, estruturei-o com perguntas abertas para que os pais conseguissem dar as suas opiniões perante os registos fotográficos utilizados e, assim, compreender quais são as estratégias que melhor potenciam as conexões entre a vida da creche e do pré-escolar. Foram ainda realizadas perguntas fechadas, utilizando uma escala de Likert, para que estes se posicionassem quanto ao

seu grau de concordância numa escala com níveis (de 1- pouco relevante a 5- muito relevante), dando-lhes a oportunidade de responder como é que valorizam as diversas estratégias pedagógicas por mim implementadas. Por fim, foi solicitado que explicassem o porquê da escolha do nível de posicionamento, no sentido de compreender como os pais percebem o tipo de estratégias pedagógicas.

O inquérito por questionário foi enviado aos pais por via digital (*facebook*, num grupo fechado, da responsabilidade da educadora cooperante), a fim de garantir que todos tinham acesso ao mesmo. Os respetivos inquéritos foram, depois, enviados para mim por e-mail para garantir a sua confidencialidade.

Este percurso investigativo permitiu-me focar na problemática que pretendia responder e estudar, sendo que as notas de campo foram uma mais-valia na construção do caminho da investigação e, ao mesmo tempo, ter uma prática fundamentada, sendo que a revisão bibliográfica ajudou-me também a compreender as ações desenvolvidas e a desenvolver as minhas competências.

2. Enquadramento teórico

Este capítulo pretende explicar o papel da cultura no desenvolvimento do conhecimento e realçar o papel da comunicação e da partilha das experiências culturais na construção de significados por parte das crianças. O envolvimento das famílias das crianças na vida da creche ou jardim-de-infância, assim como o trabalho por projetos, assumem uma relevância importante, ampliando a criação de significados. A sua estrutura foi pensada de modo a percebermos como se constrói o conhecimento através da criação de significados e também como se potencia a construção de significados. Esta é importante porque fundamenta a importância que a cultura tem para o ser humano e porque deve ser o ponto de partida para os educadores.

2.1. O papel da cultura no desenvolvimento do conhecimento

A sociedade age de acordo com a sua cultura, uma vez que esta influencia a nossa mente, pois é construída através do ambiente social. Morin (2000) explica que a cultura consiste num “conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, valores, mitos que se transmitem de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social.” (p.56) Assim, para compreendermos o ser humano temos que conhecer as suas experiências, de modo a que consigamos perceber a intenção dos seus atos.

No final dos anos 50 a Psicologia tentou encontrar respostas para o conceito de mente e a forma como esta funcionava, o que deu origem a uma revolução cognitiva. Alguns psicólogos pensaram que esta revolução pretendia compreender a mente através do significado, Edward Tolamn (1948), citado por Bruner (2008) era um dos psicólogos que tinha como objetivo compreendê-la através desse processo,

“Descobrir e descrever formalmente os significados que os seres humanos criam a partir das suas relações com o mundo e, em seguida, propor hipóteses sobre a intervenção dos processos de criação do significado. Centrava-se nas atividades simbólicas que os seres humanos empregavam na construção e na criação de sentido, não só a propósito do mundo mas também de si mesmos.”
(p.19)

No entanto, este conhecimento não avançou com a sua descoberta, uma vez que esta passou da criação de significados para o processamento de informação. Bruner (2008) refere que “o facto determinante desta deslocação foi a introdução da computação como metáfora dominante e como critério necessário de um bom modelo teórico.” (p.21). Assim, a mente humana foi comparada ao funcionamento dos computadores.

Ainda assim, Bruner (2008) contestou esta perspetiva, realçando que o ser humano quando nasce é logo influenciado pelas pessoas que a rodeiam, uma vez que elas transmitem logo o seu conhecimento e a sua maneira de viver, moldando o seu comportamento, apesar das suas características biológicas. “A cultura, e não a biologia, é que dá forma à vida e à mente humanas, confere significado à ação ao situar num sistema interpretativo os seus estados intencionais subjacentes (Bruner, 2008, p.52).

É nesta linha de pensamento sobre a influência que a cultura tem no ser humano, que posso dizer que os nossos comportamentos dependem das nossas crenças, desejos e intenções, em simultâneo com as leis, instituições educacionais e estruturas familiares, e é através destes que interpretamos a nossa a nossa realidade. Apesar disso, nós também nos relacionamos com pessoas de diferentes idades que viveram em épocas distintas e que tiveram, naturalmente, experiências distintas. É através desta diversidade social e das experiências culturais que existem diferentes formas de compreender os contextos de vida e de lhes atribuir significado e é, assim, que se vai construindo o nosso conhecimento. “Nem toda a materialidade observada pelas pessoas é semelhante para todas: um campo ou é uma paisagem ou um sítio para trabalhar.” (Iturra, 2007, p.45)

Assim, cabe à educação perceber que as crianças não têm as mesmas experiências e, por isso, são todas diferentes, aliás se os/as educadores/as tratarem todas por igual, estarão a criar desigualdade. Deste modo, ao proporcionar ambientes adaptáveis e favoráveis, em que as crianças exploram diversos contextos e materiais que façam parte do mundo cultural e comuniquem/partilhem as suas vivências, estamos a dar oportunidade às crianças de conhecer diferentes realidades e a sala será um mundo de explorações significativas, possibilitando a construção de novos significados sobre a sua realidade cultural. Na verdade, é nestas relações culturais e sociais que o/a educador/a atento/a, com a sua habilidade de escuta, conhecerá os capacidades e experiências prévias das crianças e, assim, poderá criar significados em diálogo.

Um dos problemas que parece persistir é a formação dos educadores/professores, pois ainda existe o pensamento que estes/as devem relatar o que a criança tem que fazer,

contribuindo para que haja conceitos fragmentados em relação à realidade social e cultural das crianças.

De facto, o/a educador/a tem que ter consciência de que as crianças também têm conhecimento acumulado à luz da sua herança cultural, mas como este se vê com mais experiência e com mais autoridade, acaba por se sobrepor à atitude da criança e não procura compreender a sua ação. Irruta (2007) menciona que “o adulto, fechado na monogamia e no conceito de paternidade e maternidade como autoridade que todos reconhecem, acaba por mandar, não procurando conhecer o saber dos mais novos (...).” (p.49). Este deve perceber que, ao transmitir o seu próprio conhecimento à criança, esta poderá não conseguir acompanhar o seu raciocínio, uma vez que não vai ao encontro do seu contexto e Morin (2000) enfatiza dizendo que “O conhecimento não é o espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são ao mesmo tempo traduções e reconstruções cerebrais com base a estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos.” (p.20)

Assim, quando se proporcionam ambientes, oportunidades de diálogo e recursos às crianças para interpretar o seu mundo social e cultural nas brincadeiras/atividades, damos-lhes momentos para construírem o seu próprio conhecimento. Rogoff (1998) referido por Folque & Bettencourt (2018) refere que “a aprendizagem significa mudanças ativas de compreensão e de envolvimento dinâmico dos indivíduos nas atividades em que participam.” (p.115). Desta forma, todos os tempos de vida na sala não devem ser repartidos, visto que é, em todos esses momentos, que a criança se apropria da sua cultura, havendo uma constante evolução no seu conhecimento. “Todas as atividades são, antes de tudo, atividades humanas e, por isso, marcadas pela cultura.” (Folque & Bettencourt, 2018, p.116).

Em suma, as crianças não veem o mundo da mesma maneira, uma vez que os desejos, crenças e atitudes vão ao encontro do seu contexto cultural; porém, quando existe diálogo e partilha sobre as diferentes formas de viver, são criados diversos significados que constroem o seu conhecimento. Através desta negociação poderão surgir novos significados que, anteriormente, eram desconhecidos “processo de construção de significados”. Folque (2018), afirma que:

“É assim que se dá a reconstrução cooperada da cultura (Niza,1996) num diálogo entre culturas: as experiências das crianças, seus interesses e formas de se envolverem com o mundo; as práticas, interesses, ferramentas culturais e celebrações da

comunidade de pertença; e a cultura mais abrangente constituída pelas práticas, interesses, instrumentos e conteúdos acumulados ao longo da história.” (p.117)

2.2. Comunicar para criar significados

É na comunicação com várias crianças e adultos com realidades distintas que são criados diferentes significados, proporcionando a construção do conhecimento. “O nosso modo de vida, culturalmente adaptado, depende dos significados e dos conceitos compartilhados, bem como dos modos de discurso partilhado para negociar as diferenças no significado e na interpretação” (Bruner, 2008, p.30). Se dermos oportunidade às crianças de interagirem com os seus pares e explorarem os instrumentos da sua herança cultural, damos ocasião para que sejam produzidas novas criações, explorações e significados.

Bruner (2008) demonstra que “as crianças impertigam-se confiantes, na presença do invulgar: olham mais fixamente, param de chuchar, mostram desaceleração cardíaca (...). Não só se animam ante o inabitual como também gesticulam, vocalizam e, finalmente, falam sobre o que é estranho.” (p.100) Assim, podemos dizer que as crianças, na primeira infância, são capazes de explorar autonomamente e criar diferentes significados para aquilo que estão a observar, tendo em conta os diversos diálogos que as ajudaram a desenvolver a sua linguagem oral.

Apesar da capacidade de comunicação ser inata, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) dizem-nos que nos primeiros anos de vida, o adulto desempenha o papel mais importante nesta interação, cabendo-lhe a função de responder às necessidades comunicativas da criança e promover ambientes ricos em comunicação. “É pela comunicação interativa que a criança dá significado às ações, aos objetos e à atividade intencional, estabelecendo conexões entre ela e o mundo num processo de negociação e de recriação de intersubjetividade com os outros” (Folque, 2018, p.117).

Mas, a interação não se faz só pela linguagem oral, as crianças também comunicam com as suas emoções, com o toque e pelos gestos, transmitindo-nos os significados criados pelas mesmas. Bruner (2008) diz-nos que uma criança é capaz de criar os seus próprios significados - “Biologia do significado”, isto é, faz a sua própria

representação do mundo em que está envolvido; este “significado simbólico” prepara a criança para a aquisição da linguagem formal.

Cabe ao/a educador/a proporcionar momentos e motivações para a criança comunicar, na medida em que, gradualmente, ajudá-la-á a desenvolver a comunicação oral e a promover as relações sociais, a tomar consciência de si e, posteriormente, a tomar consciência dos outros e dos novos significados sobre o mundo à sua volta, construídos com outras pessoas que contribuem para a sua aprendizagem. Este processo é gradual, pois a criança, inicialmente, não compreenderá os significados produzidos pelas outras pessoas, mas quando adquire a linguagem já o conseguirá fazer, por exemplo, “O recém-nascido, diz-se, não pode compreender “significados”. Todavia, dentro de um prazo muito curto (e indicaremos tal data como desde o início do uso da linguagem), ele é capaz de o fazer.” (Bruner, 2008, p.89)

2.3. Criar significados em trabalho de projeto

O trabalho de projeto é uma metodologia que consiste em aprofundar um interesse ou resolver um problema que tenha significado para as crianças. Este modo de atribuir significado ao mundo à nossa volta surge para acrescentar/cultivar os saberes das crianças. Neste sentido, Guedes (2011) refere que “O projeto surge como sentido, como cultura, e esse sentido é o de organizar o olhar, a escuta, as energias, os sujeitos e as ações para responder a desejos e aspirações que são sempre necessidade de desenvolvimento interpessoal e intrapessoal.” (p.58)

É necessário que o/a educador/a seja sensível, de modo a compreender a relevância do projeto, pois pretendemos que este tenha uma “vertente cultural, social e ética” (Vasconcelos, 2012, p.18). Guedes (2011) acrescenta, dizendo que “esta cultura de projeto remete para o ato de educar para um outro paradigma: já não a transmissão de informação sem ligação com o vivido, mas o aprender como meio de compreensão e ação sobre os quotidianos (...).” (p.58)

No trabalho por projeto todo o processo tem como base a comunicação e a troca de ideias como refere Dewey (1968), “O ponto essencial a reter é que o projeto cresce e toma forma graças a um processo de inteligência socializada.” (p.17)

Nesta metodologia são as crianças que estão envolvidas em todo o desenvolvimento do projeto, são elas que pesquisam, elaboram e intervêm, com o

objetivo de responder às suas curiosidades, como refere Leite, Malpique & Santos (1989), citado por Vasconcelos (2011), “Uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempo de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados.” (p.10)

O papel do/a educador/a é ser mediador e apoiar no processo (Ponto de partida/formulação; planificação; execução e divulgação), tendo em atenção para não conduzir demasiado o projeto, como refere Dewey (1968) “(...) não deve evocar a ideia de um molde para fundir objetos duros, pesados e inertes (...), de modo que estas sejam o mais autónomas possíveis.” (p.17)

O trabalho de projeto é, então, uma metodologia que assume diversas complexidades, sendo executável com crianças no final da primeira infância, ou seja, com o domínio da linguagem oral. Estas, são envolvidas em todas as experiências e comunicações realizadas em grupo, uma vez que, tal como referi, as crianças também comunicam com as suas emoções, sentimentos, gestos, sendo desta forma a sensibilidade de escuta do/a educador/a bastante importante para a escolha dos projetos. Segundo Fillipini (2009), referido por SÁ (2010),

“São diferentes saberes que se estabelecem por relação de reciprocidade e pelos quais se tenta compreender quem é a criança, a família e como todos podem trabalhar juntos em prol do saber. Escutar as crianças ocupa centralidade nesse trabalho pedagógico. Trata-se de uma escuta recíproca, por meio da qual se interpretam significados.” (p.62)

Os projectos com crianças de creche devem estar muito próximos das experiências pessoais das crianças, para que estas tenham oportunidade de criar diversos significados sobre a vida social e cultural. Para que as ideias e experiências façam sentido à criança, Leekenan e Nimmo (1999) salientam várias conexões para o trabalho de projeto na creche, tais como Conexões através do ambiente da sala de aula; Conexões ao longo do tempo, conectando o ontem com o hoje... e com o futuro; Conexões de experiências externas com experiências escolares; Conexões das crianças umas com as outras, compartilhando emoções, interesses e experiências; Conexões entre os interesses dos professores e os interesses das crianças; Conexões entre eventos, ideias e sentimentos por meio de representação e documentação.

No contexto da minha investigação-ação em creche privilegiei três das conexões referidas, uma vez que estas se associavam, de forma muito clara, com os objetivos do meu projeto:

Conexões ao longo do tempo: conectando o ontem com o hoje - Consiste na ligação que é estabelecida nas diversas experiências; assim, damos oportunidade às crianças de perceberem as variações que uma experiência pode ter, por exemplo, “atividades em múltiplas etapas, extensões e variações das atividades de um para outro dia ajudam as crianças a ligarem os eventos e experiências (...)”.(Leekenan e Nimmo, 1999,p.264)

Conexão de experiências externas com experiências escolares - Pretende-se que as experiências sociais e culturais das crianças façam parte da sala, isto pode incluir saídas ao exterior, de modo a contactarem com a comunidade e sítios habituais, a casa e as famílias.

Conectando eventos, ideias e sentimentos por meio de representação e documentação - Na representação, as crianças têm oportunidade de recordar as suas experiências, comunicar e refletir com os outros de modo a criarem significados. São utilizadas, frequentemente, fotografias, com o intuito das crianças conseguirem visitar as suas brincadeiras. Para além destas, existem ainda os vídeos e os diapositivos para mostrar às crianças; as crianças também fazem desenhos, pinturas, construções e histórias.

Estas conexões foram potenciadas com o objetivo de responder à problemática inicialmente apresentada e qualificar as experiências das crianças em Creche e Pré-escolar com as quais trabalhei.

Utilizei os registos fotográficos e escritos pois estes permitem às crianças relembrem as suas experiências e conseguem comunicar a propósito das mesmas, pois como referem Leekenan & Nimmo (1999), estes registos são importantes quer para o adulto quer para a criança. Ostetto (2017) também diz que “ao escrever sobre o quotidiano vivido com as crianças, o professor cria espaço para refletir sobre o seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planificando, redefinindo passos ou reafirmando o caminhar.” (p.21).

2.4. Relação escola e família para a construção de aprendizagens

A relação com a família é muito importante, pois é o primeiro contexto social com o qual a criança se depara logo desde o seu nascimento e que também faz parte da sua vida cultural. A relação da creche e do pré-escolar com as famílias tem que acontecer logo desde o início, no sentido de fomentar a partilha de vivências sobre o mundo familiar da criança, pois, só assim, a sala torna-se uma ampliação dessas vivências e um mundo rico em aprendizagens significativas para as crianças. Estas partilhas permitirão que o/a educador/a proporcione oportunidades das crianças contactarem com diferentes realidades, por exemplo, ver hortas e/ou lojas das famílias. Folque, Bettencourt & Ricardo (2015) referem que “ o trabalho com a família tem como objetivo promover a comunicação e as conexões entre o mundo familiar da criança e o mundo da creche e pré-escolar, capaz de ampliar as aprendizagens das crianças.” (p.21)

Segundo Silva et al (2016), esta relação assenta numa comunicação através de trocas informais ou em momentos planeados. São estes momentos que dão oportunidade aos educadores de conhecer os interesses e necessidades das crianças e ter diálogos significativos com as crianças, potenciando a criação de significados.

Esta relação com as famílias pretende que todos aprendam e todos ensinem, com o objetivo das crianças sentirem que a sala e a instituição não são mundos opostos ao seu.

Em suma, considero importante que a cultura das crianças faça parte da sala, pois é assim que estas se tornam agentes principais da construção do seu conhecimento e se apropriam do mundo em que estão inseridas. Desta forma, as ações desenvolvidas no contexto da PES vão ao encontro da cultura das crianças, como poderemos observar a seguir.

3. Conectar mundos e construir aprendizagens na PES em creche e em pré-escolar

Neste capítulo irei caracterizar os contextos institucionais, pois estes dados permitiram conhecer a visão de cada instituição, possibilitando a articulação com o tema deste estudo. A seguir, apresenta-se a caracterização dos grupos, visto que também é importante para conhecer cada criança e dar sentido à ação desenvolvida. Em relação às ações desenvolvidas, partimos do que as crianças já sabem, através das suas vivências e experiências culturais e sociais. Assim, este capítulo demonstrará como decorreu a investigação-ação na prática, a partir da respetiva recolha de dados.

3.1. Caracterização dos contextos institucionais

3.1.1. A Instituição da PES em creche

A instituição onde realizei a minha prática de Ensino Supervisionado em creche foi numa IPSS num bairro periférico da cidade, que dá respostas sociais de creche e educação pré-escolar. É uma instituição Particular de Segurança Social (IPPS) de carácter religioso.

Esta instituição encontra-se afastada do centro histórico de Évora, pelo que se torna complicado realizar visitas ou saídas ao centro da cidade. Este fator pode reduzir as possibilidades de ampliação dos reportórios culturais das crianças, no entanto, foi possível observar aspetos bastante positivos, uma vez que a sua localização permite que as crianças contactem com a natureza, sendo assim possível organizar passeios, permitindo que as crianças façam as suas próprias explorações espontâneas. Apesar disso, esta instituição fica num bairro tranquilo, próximo de um Clube desportivo, de um hipermercado, de cafés e mercearias, dando oportunidades às crianças de saírem da instituição, com o intuito de contactarem com a comunidade.

A missão educativa nesta instituição, de acordo com o Projeto Educativo (2016-2019, p.7), pretende transmitir aos educados um conjunto de valores morais e religiosos, isto é, fazer deste espaço uma verdadeira comunidade educativa onde se vive o amor, a alegria, a relação com o outro, o respeito, a valorização e a aceitação, numa comunidade onde é possível ter o conceito positivo de si mesmo, fundamental para a felicidade e bem-estar de cada pessoa. Podemos, então, dizer que, permitir que as crianças criem um diálogo sobre a cultura, permitirá que haja um crescimento individual e um maior

envolvimento nas relações sociais, permitindo o desenvolvimento no respeito, na valorização e na aceitação de cada um.

A comunidade e a família são convidadas a ir à instituição participar nas festas, uma vez que pretendem que estas estejam envolvidas na vida do estabelecimento. Para além disso, existe um posto de atendimento à comunidade na área de apoio socioeconómico. Há uma capela no bairro e a comunidade educativa, por vezes, é convidada a levar as crianças a este espaço, visto que se pretende transmitir valores religiosos.

O objetivo desta instituição é ser reconhecida pela qualidade dos serviços que presta e “(...) pelo enfoque na satisfação dos benefícios das famílias e do desenvolvimento profissional dos seus colaboradores.” (Projeto Educativo, 2016-2019, p.7). A cultura da qualidade e a valorização integral dos indivíduos são exemplos de alguns dos valores do Projeto Educativo desta instituição, sendo visível que a cultura e as famílias sejam valorizadas nesta instituição.

O espaço institucional é constituído por primeiro andar e rés-do-chão. Para aceder ao rés-do-chão existe a possibilidade da utilização de escadas ou do elevador, neste piso, em primeiro lugar, encontramos o refeitório que, por sua vez, dá acesso ao exterior. O refeitório é um espaço rico para a interação social, uma vez que todas as crianças almoçam e lancham naquele espaço, fazendo deste um momento cultural (durante as refeições) bastante enriquecedor para o desenvolvimento das mesmas. A sua localização, numa zona central, faz dele um local de passagem e de interligação entre os diversos espaços da instituição e é por onde circulam todos os que ali vivem e/ou trabalham diariamente. Este piso tem, ainda, um corredor que dá passagem para uma despensa onde estão guardados os materiais para a expressão motora, duas salas de creche e outra sala de berçário com acesso direto ao exterior. Podemos encontrar também desenhos, pinturas e registos fotográficos afixados ao longo do corredor, proporcionando uma comunicação, não direta, com os pais, sobre o que é realizado nas respetivas salas. Noutro corredor, no mesmo piso, encontramos duas casas de banho para adultos, o gabinete da direção pedagógica, uma sala de reuniões, uma biblioteca, que contém vários livros de apoio e vídeos/DVD's, duas salas de jardim-de-infância, que também têm acesso direto ao exterior.

O primeiro andar é composto por um *hall* de entrada, onde está exposto o Projeto Educativo, duas casas de banho para adultos, cacifos, informações gerais para os pais e um elevador. No mesmo piso, encontramos uma porta, que dá acesso a uma sala

de berçário, composta por um dormitório, uma copa, um fraldário, uma sala de creche com uma casa de banho para as crianças e, ainda, uma sala de jardim-de-infância e cabides. Em cada sala, existe um placard onde são afixadas as planificações semanais e as informações para os pais das crianças das respetivas salas. A sala de creche, no primeiro andar, onde realizei a minha prática, dá acesso direto para a sala do berçário, possibilitando o contacto dos bebés com as crianças mais velhas. Foi possível observar que, por vezes, durante o tempo de explorar, descobrir e brincar a porta é aberta, de modo a que os bebés brinquem com as crianças da minha sala. Este é um aspeto muito importante, pois vivem-se momentos em que as crianças e os bebés brincam em conjunto, o que contribui positivamente para o seu desenvolvimento social.

O espaço exterior é um espaço de recreio tradicional que apresenta estruturas fixas, tais como baloiços, escorregas e estruturas para subir; tem também bicicletas e motas, o que possibilita que as crianças desenvolvam habilidades motoras, tais como, a estabilidade e a manipulação. Estes são os brinquedos mais utilizados pelas crianças da creche, uma vez que estes brincam uns com os outros às corridas e outros tentam equilibrar-se nos mesmos. Para além do recreio, existe um átrio que contém relva e elementos da natureza, que dá a possibilidade das crianças criarem as suas próprias brincadeiras e descobertas sobre o mundo que a rodeia. Nesse átrio existem hortas cuidadas e desenvolvidas pelas crianças da instituição. Em maio de 2017 foi construído um novo espaço no recreio para o berçário conseguir, também, ir para o exterior. Esse espaço é amplo, dando oportunidade às crianças para gatinhar e andar à vontade, incluindo materiais para estas brincarem, por exemplo, bolas e carros.

Nesta instituição, os grupos são todos constituídos por crianças com idades heterogéneas, o que permite às crianças mais velhas comunicarem com as crianças mais novas, ajudando-as a participar em toda a rotina, possibilitando a criação de diversos significados sobre toda a vida quotidiana da sala. Assim, as crianças têm oportunidade de ser agentes do processo educativo, pois estas ajudam-se umas às outras a construir o seu conhecimento e o seu desenvolvimento. Deste modo, estamos a promover a criação de futuros cidadãos autónomos, solidários e capazes de cooperar numa sociedade democrática.

A equipa educativa é constituída por treze auxiliares de ação educativa - duas em cada sala de creche, três no berçário e uma auxiliar em cada sala de jardim-de-infância, oito educadoras (uma no berçário, quatro nas salas dos 1 aos 3 anos e três nas salas do pré-escolar). Na cozinha existem três cozinheiras e duas ajudantes de cozinha, como

auxiliares dos serviços gerais existem duas e, por fim, há uma administrativa. Há também uma equipa de intervenção precoce, um professor de educação musical e uma professora de inglês para o jardim-de-infância, em que o seu trabalho é desenvolvido em cooperação com a educadora e a auxiliar.

3.1.2. A Instituição da PES em pré-escolar

A instituição onde realizei a PES em pré-escolar foi uma IPSS no centro histórico da cidade de Évora. É uma instituição particular de Solidariedade Social com as valências de creche e educação pré-escolar. Segundo o texto estatutário desta instituição (consultado no *site* da instituição, 2012), o objetivo primordial é:

“Receber crianças dos 4 meses aos 6 anos, podendo alargar até aos 7 anos no caso de se tratar de crianças com Necessidades Educativas e com devida autorização, cooperando com as respetivas famílias numa ação educativa, que promova o desenvolvimento pessoal e social e que contribua para a igualdade de oportunidades.”

O objetivo desta instituição é transmitir uma educação moral e religiosa, sem restringir o princípio da liberdade de culto. No presente ano letivo, o tema do projeto educativo foi A Comunicação (*Communicare*); desta forma, as propostas realizadas na sala foram, também, pensadas, no sentido de irem ao encontro do tema escolhido.

Nesta instituição, o trabalho com a comunidade é constante e a sua localização no centro histórico, permite saídas/visitas frequentes à praça do Giraldo, ao palácio de D. Manuel, ao parque de merendas, ao parque infantil, à igreja de São Francisco e à capela dos ossos, ao mercado, entre outros... Há também a possibilidade de visitar lojas de familiares das crianças que se encontram no centro, ir à biblioteca municipal e à Fundação Eugénio de Almeida. Esta liberdade em relação às saídas/visitas ao exterior, revela que esta equipa tem consciência da importância do envolvimento da comunidade para a aprendizagem social e cultural das crianças.

A família é um elemento bastante importante para o funcionamento desta instituição, existindo uma grande preocupação para que esta esteja informada de tudo o que é realizado na instituição. Desta forma, junto à entrada, existe um placard onde cada sala, em cada semana, expõe o que as crianças fizeram, tais como desenhos, projetos, pinturas, construções. Para além disso, o diálogo com as famílias é constante e estes

poderão ser convidados a ir às salas para realizar uma atividade com o grupo e/ou participarem nas festas da instituição.

O espaço institucional é constituído por três pisos. No rés-do-chão encontra-se a sala do berçário, uma sala para crianças de um ano, outra sala para crianças de dois anos, uma sala polivalente/acolhimento, a cozinha, a lavandaria, diversas casas de banho e três refeitórios (um para a sala de um ano, outro para a sala dos dois anos e outro para as crianças do pré-escolar). No primeiro piso encontramos mais duas salas, dos dois e três anos e uma casa de banho (fraldário). No segundo piso existem duas salas dos quatro anos, uma sala dos três anos, duas salas de cinco anos, diversas casas de banho, um salão, espaço onde se faz o acolhimento e onde se realizam as atividades de educação física, dispondo de diversos materiais, tais como arcos, bolas e um banco suco. Por fim, temos também uma biblioteca, apetrechada com diversos livros de histórias e ainda uma sala de arrumações. Quanto à entrada da instituição, é um espaço amplo, onde se encontram os documentos referentes à instituição; este espaço possibilita a interação entre as várias crianças e também com os adultos. Este espaço dá oportunidade da comunidade ter acesso a tudo o que as crianças fazem na instituição, pelo que podemos dizer que este “estabelece procedimentos de interação entre os diferentes intervenientes (entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos)”. (Silva et al, 2016, p.23)

Nesta instituição os grupos de crianças são organizados por homogeneidade etária. Contudo, a interação entre idades diversas ocorre em algumas ocasiões: no salão, no momento do acolhimento, torna-se um espaço onde as crianças do pré-escolar podem brincar todas juntas; também os corredores tornam-se um sítio de passagem para as crianças, o que possibilita a interação entre várias salas.

A equipa educativa é composta por quinze auxiliares de ação educativa (duas auxiliares em cada sala de creche e uma em cada sala de pré-escolar) e dez educadoras (uma educadora em cada sala de berçário, creche e pré-escolar). Na cozinha há duas cozinheiras e como auxiliares de limpeza há cinco e ainda uma auxiliar responsável pela porta de serviço e pela porta principal.

3.2. Conceção da ação educativa em contexto de creche

3.2.1. Caraterização do grupo

O grupo que tive na PES em creche era constituído por dezasseis crianças com idades heterogéneas, compreendidas entre um e três anos. A equipa de profissionais responsáveis pelo grupo desta sala é composta por uma educadora de infância e duas auxiliares da ação educativa. A comunicação entre a equipa é facilitadora de um bom relacionamento entre todos os elementos, pois o objetivo primordial da educadora cooperante é fazer com que todas tenham conhecimento de tudo o que se passa na sala.

Na seguinte tabela (tabela 1) encontram-se as iniciais das crianças do grupo, no sentido de preservar o anonimato, bem como a respetiva data de nascimento, assim como a idade.

Tabela 1-Dados sobre o grupo

Nome	Data	Anos/Meses
I	21/10/2015	1/7
B	14/09/2015	1/8
F.S.	06/06/2015	1/11
F.P.	25/05/2015	2/0
Si	27/02/2015	2/3
L	05/12/2014	2/5
S	23/12/2014	2/5
M	28/12/2014	2/5
D	23/11/2014	2/6
Di	30/10/2014	2/7
T	08/09/2014	2/8
R	04/08/2014	2/9
A	20/08/2014	2/9
R	06/06/2014	2/11
Ir	16/06/2014	2/11
G	11/01/2014	3/4

Das 16 crianças, a I (1/7) e o R (2/11) foram as únicas crianças que frequentaram pela primeira vez a creche daquela instituição. Tendo em conta o projeto curricular da creche, este grupo era constituído por oito crianças que transitaram do berçário da instituição e mais seis que já lá estavam do ano anterior. Este grupo integrava um menino com paralisia cerebral, sendo necessário um trabalho específico com os adultos que estão na sala e com a equipa de Intervenção Precoce que o acompanha, em conjunto com a família. Ao longo do meu período de estágio só contactei com esta criança durante um mês na sala, uma vez que esta ficou doente.

O grupo é bastante autónomo nas atividades de rotina, demonstrando bastante interesse em explorar novos materiais, bem como todos os outros materiais que já tinham à sua disposição anteriormente, criando novos significados. O jogo simbólico foi observado na área das construções e na área das experiências e foi possível verificar que as crianças estabeleceram conexões de vivências fora da creche. Verificámos, também, que havia interesse pelo ateliê de atividades plásticas, principalmente na realização de desenhos com tintas e com lápis de cor, uma vez que podiam realizá-los autonomamente.

Tendo em conta a comunicação das vivências fora da creche, a partir das fotografias trazidas de casa, foram observados interesses pelos parques infantis, bem como pelas saídas ao exterior, fora da instituição; no recreio foi, ainda, observado o interesse das crianças em contactarem com animais e andar em motas de brincar.

Uma grande necessidade do grupo foi a estimulação da linguagem oral, uma vez que existiram crianças que ainda tinham pouco vocabulário. Mas foram desenvolvidas atividades que ajudaram nessa competência, tais como, comunicação sobre os brinquedos/objetos que traziam de casa e das fotografias sobre as vivências culturais e sociais fora da creche.

3.2.2. Fundamentos e organização da ação educativa

A ação educativa da educadora desta sala baseia-se no modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna, sendo este o referencial pedagógico que utilizei na minha PES. Neste modelo, as crianças têm um papel fundamental na ação educativa, pois o conhecimento de cada criança desenvolve-se através do diálogo e das partilhas sociais e culturais. O desenvolvimento do espírito de entreajuda, de cooperação, de atenção e de respeito por todos é importante, visto que há uma grande preocupação pelo

desenvolvimento de cidadãos autónomos, solidários, capazes de cooperar numa sociedade democrática. As crianças devem ter conhecimento de tudo o que é realizado na sala, permitindo que estas participem nas decisões que são tomadas, bem como no planeamento e avaliação das mesmas. Este modelo baseia-se na aproximação das crianças às atividades culturais, realizando um trabalho cooperativo com a família e a equipa educativa.

A organização da sala também se baseia neste modelo, desta forma esta é composta por cinco áreas distintas: área da dramatização, área das construções, biblioteca, ateliê de atividades plásticas e área de experiências. Estas áreas são diferenciadas com o intuito das crianças reconhecerem as diferentes atividades humanas e segundo Folque e Bettencourt (2018),

“Na creche, estas áreas físicas da sala não surgem necessariamente como áreas estanques, como noutros níveis da educação, privilegiamos os materiais autênticos, instrumentos de cultura e do mundo natural, bem como materiais pertencentes ao universo cultural das crianças e das famílias”. (p.126)

Organização do quotidiano

As rotinas são momentos que se repetem todos os dias na mesma hora, desta forma, as crianças tornam-se mais facilmente autónomas e seguras, principalmente na creche. As rotinas são suficientemente repetitivas para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento (Post & Hohmann, 2011).

A rotina da sala onde realizei a minha PES era a seguinte:

Tabela 2- Rotina da sala

Horas	Rotina semanal
7h30	Acolhimento
9h10	Reforço da manhã
9h20	Higiene
9h40	Tempo de comunicações
9h50	Atividades/projetos e explorar, descobrir e brincar
11h00	Higiene/explorar, descobrir e brincar
11h30	Almoço
12h15	Higiene
12h30	Repouso
15h00	Higiene

15h30	Lanche
16h00	Higiene
16h10	Explorar, descobrir e brincar
16h30	Momento de despedida

Acolhimento

O acolhimento era o primeiro momento de transição da criança do meio familiar para a creche, ou seja, o momento em a criança chegou à sala com a família. Neste momento foram estabelecidas as relações de confiança entre a família e a instituição, onde existiram trocas de informação sobre a vida da criança e sobre as suas experiências em casa, bem como na creche.

Reforço da manhã

As crianças sentavam-se nas mesas da sala e comiam bolachas ou fruta (maçã ou pera). Às 9h20 era realizada a higiene com uma das auxiliares, enquanto eu e a educadora ficávamos na sala a receber as crianças e os pais, com as restantes crianças na sala. Na hora da higiene, as crianças faziam as necessidades na sanita ou no bacio, eram trocadas as fraldas e lavadas as mãos; ao longo da minha prática, as crianças mais velhas já lavavam as mãos sozinhas.

Tempo das comunicações

Pelas 9h40 as crianças encontravam-se em grande grupo e partilhavam interesses, sentimentos e vivências, com o apoio de fotografias e ideias, fazendo, também, a exploração do mapa de presenças.

Atividades / explorar, descobrir e brincar

Pelas 9h50 eram realizadas explorações nas áreas e projetos, em pequeno grupo, ou mesmo individualmente, era o período destinado a atividades autónomas. Estas atividades incluíam também as saídas fora da instituição, em grande grupo, dando oportunidade às crianças de saírem do espaço da sala e conhecerem a comunidade em que se inserem, ampliando, assim, as suas descobertas e experiências. Realizámos, também, saídas a outras salas, de modo a estabelecer o contacto com outras crianças que pertencem à instituição, constatando-se que estas são atividades enriquecedoras a nível social.

Higiene

Neste momento, a criança começa a ter a perceção que tem que haver cuidados com o seu corpo e, na creche, o adulto é o responsável por incentivar as crianças a

participarem neste momento, desenvolvendo a autonomia da criança na sua própria higiene. Durante a minha prática houve sempre a preocupação de incrementar o diálogo constante com as crianças, de modo a estabelecer uma relação de confiança com as mesmas e potenciar o desenvolvimento das crianças. Na higiene foi realizado um acompanhamento individual, pois, desta forma, foi possível observar melhor as necessidades de cada um e as suas dificuldades, ajudando, assim, a responder às necessidades individuais.

Almoço e lanche

Estes foram os momentos onde os adultos se sentavam junto das crianças, promovendo o diálogo, como por exemplo, o que estão a comer, o que foi realizado na sala ou, ainda, sobre algum assunto que a criança quisesse falar. Ao longo da minha prática, também fomos incentivando a autonomia das crianças mais novas para começarem a comer sozinhas, com o intuito de se relacionarem com os instrumentos que fazem parte da sua cultura (talheres) e serem elas a participar no desenvolvimento da sua própria destreza, de modo a conseguirem manuseá-los.

Momento de despedida

Durante este um momento existiu sempre troca de informações com a família sobre o que foi realizado ao longo do dia, por exemplo as brincadeiras e/ou as conquistas das crianças e, ainda, como estas se sentiram e reagiram nos diferentes momentos da rotina.

3.3. Ações desenvolvidas em contexto de creche

Neste capítulo irei apresentar três partilhas de vivências socioculturais realizadas durante o tempo de comunicações em grande grupo, mostrando quais foram os significados partilhados perante a mesma vivência, utilizando as notas de campo e a visualização de filmagens para recolher os dados.

Seguidamente, apresento as ações desenvolvidas com as famílias para que estas participassem na vida da creche, utilizando as notas de campo e as fotografias para a recolha dos dados. Depois, através dos inquéritos por questionário, enviados aos pais, procedi à análise das várias perguntas; a primeira tinha como objetivo conhecer a visão dos pais sobre o pedido das fotografias das vivências socioculturais dos seus filhos e, posteriormente, qual a pertinência das reuniões com os pais. A seguir, surgem as ações desenvolvidas nas áreas da sala e saídas ao exterior, para que as crianças se

apropriassem dos instrumentos que faziam parte das suas vivências socioculturais e como estas ações potenciaram a criação de significados, partindo das notas de campo e das fotografias para a sua análise. Aqui, será também apresentada a análise à pergunta sobre a relevância que o exterior tem na perspetiva dos pais.

De seguida, apresento a descrição da realização do projeto das formigas, demonstrando como este potenciou a criação de novos significados, utilizando as notas de campo na recolha dos dados. Por fim, foi possível verificar como a documentação promoveu a interação social, potenciando a partilha de significados, tendo as notas de campo e a visualização de vídeos para a recolha dos dados. Assim, através dos inquéritos por questionário, enviados aos pais, analisei a segunda pergunta, de modo a saber se em casa houve alguma conversa das crianças com os pais sobre as partilhas das vivências com as fotografias e, seguidamente, analisei as restantes perguntas, de modo a saber a opinião dos pais sobre a importância que os registos fotográficos têm na sala. Finalmente, analisei a relevância que as reuniões, os registos fotográficos, as conversas e as saídas ao exterior têm, na opinião dos pais.

Gostaria de referir que todas as fotografias utilizadas têm o intuito de testemunhar aquilo que se descreve, preservando, assim, a realidade.

3.3.1. Tempo de comunicações

Neste subcapítulo, com base nas filmagens e notas de campo, apresento três comunicações de três crianças diferentes, sobre as suas vivências socioculturais fora da creche, com o apoio de três fotografias. Apesar de só descrever três partilhas com fotografias, houve dez comunicações com fotografias, enviadas pelos pais. Por fim, com base na análise das notas de campo, pretendo descrever uma partilha de uma vivência pessoal, com o apoio de uma filmagem e a exploração de elementos concretos, penas de galinhas e de patos, trazidas por mim, após as minhas férias da Páscoa passadas no campo.

As fotografias foram escolhidas uma vez que permitem ajudar a criança a clarificar a sua comunicação/partilha e que as outras crianças conseguissem visualizar o momento que estava a ser partilhado. Este recurso permitiu que o grupo visualizasse imagens que possibilitaram fazer ligação com a sua vida, tornando-se este momento bastante interativo.

Comunicação das fotografias sobre as vivências socioculturais

1.ª partilha

No dia 30 de março de 2017, encontrava-me sentada em frente ao grupo, disposto em semicírculo, no tapete.

Seguidamente, informei o grupo que tinha pedido aos pais para trazerem fotografias, mostrando que já tinha uma fotografia comigo.

Eu: - Quem está na fotografia? (Mostrando-a.)

S: (2/5) e **G.** (3/4) responderam: - É a Di.

Perguntei à Di (2/7) se queria mostrar a sua fotografia aos colegas. Seguidamente, esta dirigiu-se até mim e sentou-se, agarrando na fotografia.

Eu: - O que estás a fazer Di? (Não respondeu, envergonhada.)

L. (2/5), **G** (3/4) e **M.** (2/3) responderam: - Está no parque.

Eu: O que tinha o parque?

Di não respondeu, mas **R.** (2/9) disse: - Tinha um escorrega.

Eu: - Posso pôr a tua fotografia aqui ao centro, para todos conseguirem ver?

Di acenou com a cabeça, dizendo que sim. Como ela estava envergonhada e não queria falar, convidei o grupo a participar também nesta partilha, perguntando quem costumava ir ao parque.

G. (3/4): - O meu amigo jogou comigo a bola e depois tirou-me a bola.

Eu: - Tu costumavas jogar a bola no parque?

G. (3/4): - Sim.

M (2/5): - O meu pai leva-me ao parque. (Muito baixinho.)

S. (2/5): - Eu vou passear ao parque. (Não se percebia muito bem.)

F.S. começou a rir e eu perguntei-lhe se também ia ao parque. (Começou a rir, novamente.)

Eu: - Di, eu soube que o escorrega tem uma imagem que tu gostas muito de ver.

Di (2/7): - Sim, é um peixe. (Muito baixinho, não se percebia muito bem, pois estava envergonhada.)

F.S. (1/11) e S (2/5) aproximaram-se da fotografia (Ilustração 1) que está no centro e apontaram para o escorrega.

R. (2/11): - O R também foi ao parque.

Di apontou para a fotografia, como se estivesse a mostrar como estava vestida.

Eu: - Já viram como a Di está vestida?

M. (2/5) e I. (1/7) observaram a fotografia e eu disse que tínhamos que pôr a fotografia aqui na sala, perguntando se eles achavam que deveríamos construir um placar para colocar as fotografias que elas iam trazendo.

(Caderno de formação, dia 30/03/2017.)



Ilustração 1- Observação da fotografia.

Análise e reflexão: Nesta comunicação ficámos a saber que a Di (2/7) costumava ir ao parque. No entanto, não foi possível fazer com que esta partilhasse os significados criados sobre a sua vivência, pois estava envergonhada, mas o auxílio da fotografia permitiu que as crianças conseguissem visualizar que a Di costumava ir ao parque e andar de escorrega. Como estávamos num momento em grande grupo, o que facilitava a interação social, outras crianças partilharam informação, dizendo que também costumavam ir ao parque, partilhando os seus significados perante a mesma vivência da Di, por exemplo, que costumavam ir ao parque com os pais e costumavam jogar a bola. Deste modo, perante esta comunicação é fácil perceber que, para as crianças, o parque é um sítio para brincar.

2.ª partilha

No dia 6 de abril de 2017, encontrava-me sentada em frente ao grupo, disposto em semicírculo, no tapete.

Eu: - Hoje tenho uma nova fotografia para vos mostrar. (Mostrando a fotografia.)

G. (3/4): - É o F.S.

Quando mostrei a fotografia, este, ficou surpreso. A sua expressão facial parecia indicar que nos estava dizer “Sou eu”.

F.S. (1/11) aproximou-se e sentou-se junto de mim. Eu coloquei a fotografia ao centro, para que todos conseguissem vê-la.

G. (3/4) disse: - Ele está no parque.

Eu: - É verdade, eu sei que F.S gosta de ir ao parque próximo da casa da avó dele, quando está bom tempo.

Eu: - Onde está F.S? (A imagem não é bem visível.)

G. (3/4): - Está no escorrega.

R. (2/9): - Está em cima de um carro.

F.S. pega na sua fotografia e começa a mostrá-la. (Envergonhado.) (Ilustração 2)



Ilustração 2 - F.S. (1/11) a mostrar a sua fotografia.

S. (2/5): - Num carro.

Eu: O que é que conseguimos ver mais?

G. (3/4): - Escorregas.

Eu: - Vocês lembram-se ao que estiveram, ontem, a brincar no parque, aqui no nosso colégio?

R. (2/6): - Na rua, na rua.

Educadora cooperante: Fomos ao parque, estivemos a brincar no recreio.

Seguidamente, observei que o grupo já estava a ficar muito impaciente e, então, perguntei se eles se lembravam onde íamos colocar as nossas fotografias.

R.: - Fotografia da Di (2/7).

Eu: - Ao pé da fotografia da Di. Vamos pôr a fotografia, pode ser F.S?

R: - O R. segura na fotografia.

Entreguei a fotografia ao R. (2/9) e este ficou a observá-la. Neste momento, o grupo ficou atento a observar o R. a admirar a fotografia.

R. (2/9) aponta para a fotografia e diz: - Olha... olha, a estrada.

G. (3/4): - Eu também estou a ver uma estrada. (Ilustração 3)

R. (2/9): - Um senhor. (Aponta.)

R. levanta-se e leva a fotografia para o placar.

(Caderno de formação e filmagem, dia 06/04/2017.)



Ilustração 3 - Partilha de significados na observação da fotografia.

Análise e reflexão: Nesta comunicação ficámos a saber que o F.S (1/11) costumava ir ao parque. Apesar deste ainda não conseguir articular muitas palavras, o grupo falou por ele, uma vez que a fotografia permitiu que conseguíssemos ver que o F.S estava num parque. Quando perguntei onde o F.S. estava a andar, apercebi-me que as crianças associaram o parque ao escorrega; assim, percebemos que, para as crianças, o parque é um sítio onde podemos andar de escorrega, uma vez que a fotografia não mostrava escorregas e, na ilustração 4, é possível fazer essa observação. Podemos, então, concluir que, neste momento, os significados construídos em relação ao parque referem-se a um local onde se pode andar de escorrega. Mais tarde, conseguiram observar melhor a fotografia, percebendo que F.S. poderia estar a andar num carro.



Ilustração 4 - Fotografia da vivência do F.S. (1/11).

Com a pergunta “Vocês lembram-se ao que estiveram ontem a brincar no parque aqui no nosso colégio?” foi possível perceber que para o R. (2/9), o significado produzido em relação ao parque (recreio) da instituição é a “rua”, ou seja, a “rua” da instituição é um sítio onde se pode brincar. Neste momento, talvez pudesse ter dado mais voz ao R. (2/9), dando-lhe espaço para ele partilhar o que ele faz na “rua”, percebendo se para ele era apenas um espaço para brincar.

Seguidamente, quando o R. (2/9) pediu a fotografia, este, começou a partilhar o que via na fotografia, comunicando com o grupo o que observava em relação ao espaço onde o F.S. estava; assim, o grupo ficou a saber que o parque não tem só escorregas, que, provavelmente, poderá ter também bancos, outras pessoas e uma estrada. Por isso, posso dizer que o recurso à fotografia permitiu que as crianças observassem a vivência do F.S. e comunicassem, a propósito dessa mesma vivência, apercebendo-me que, para estas crianças, o parque é um sítio onde se anda de escorrega.

Assim, como já referido na fundamentação teórica, é através desta diversidade social que se vão compreendendo os diferentes contextos de vida, atribuindo-lhes significado, “o nosso modo de vida, culturalmente adaptado, depende dos significados e dos conceitos compartilhados, bem como dos modos de discurso partilhados para negociar as diferenças no significado e na interpretação”, (Bruner, 2008, p.30)

3.ª partilha

Quando o F.P. (2) partilhou a sua ida ao Zoo de Lagos, apercebi-me que um dos grandes interesses do grupo era os animais, então, propus aos pais que enviassem fotografias dos animais que os seus filhos tinham em casa para que estes partilhassem com o grupo. Uma das fotografias enviadas foi a do R. (2/11) com o seu rato.

No dia 11 de maio de 2017, encontrava-me sentada em frente ao grupo de crianças, disposto em semicírculo, no tapete, a mostrar-lhes uma fotografia.

G. (3/4) disse (Muito rapidamente): - É o R. (2/11).

R. (2/11) levantou-se e aproximou-se da fotografia (Aponta.)

Eu: - O que é?

R: - O rato.

S. (2/5): - É o rato.

R. (2/11) apontou novamente para a fotografia para mostrar o sítio onde o rato estava.

Eu: - O rato está dentro de uma bola. É onde o rato vive?

R.: - É o Renato.

Eu: - Ah! Ah! O teu rato chama-se Renato.

G. (3/4): - E tem uma bola.

Educadora cooperante: - Essa bola faz parte da gaiola do rato Renato?

R. (2/11) acenou com a cabeça, dizendo que sim e levantou-se para mostrar a fotografia a todos. (Ilustração 5)

Eu: - Costumas brincar muito com o teu rato?

R: - Sim.

R faz um gesto de arranhar, dizendo: - Tem unhas. (Apontando para os seus pés.)



G: - Aquilo é uma bola e um rato. **Ilustração 5 - R (2/11) mostrando a fotografia ao grupo.**

É o rato do R..

F.P. apontou para a fotografia e começou a rir.

R: - Eu cuido dele. (Não verbalizando bem a frase.)

R. começou a girar. - O rato a girar.

Eu: - O rato roda na gaiola. (Esbocei um sorriso.)

R começou novamente a rodar no centro, demonstrando como o rato gira, dizendo: - Assim, assim!

Seguidamente, o **R** entregou-me a fotografia e eu disse: - Vamos colocá-la no nosso placar?

R: Sim.

Depois, a auxiliar informou-nos que o **Si (2/3)** disse que também tinha um animal em casa.

Eu: - Que animal tens **Si**?

Si (1/3) fica envergonhado e não disse nada.

Auxiliar: - Tem uma tartaruga.

Educadora cooperante: - Como se chama a tua tartaruga?

Este não respondeu.

G: - **Si**, como se chama a tua tartaruga?

Este, continuou sem responder...

Seguidamente, o **R.** disse que tinha um peixe em casa e que ele estava dentro de água.

G (3/4): - Ele tem dois animais.

Educadora cooperante: - Pois é, tem um peixe e um rato. R. tu dás comida ao rato?

R acenou com a cabeça, dizendo que sim e R. fez gestos (Ilustração 6) para mostrar como o rato comia.

R: - Ele dorme na cama dele.

Eu: É como tu? Tu também dormes na tua cama?

G (3/4): - Com a mãe dele.

R: - Quando tenho sono.

(Caderno de formação e filmagem, dia 11/05/2017)



Ilustração 6 - R (2/11) a fazer gestos.

Análise e reflexão: Nesta partilha o R. (2/11) teve oportunidade de mostrar o seu animal de estimação e, ao longo desta comunicação, esta criança transmitiu-nos os significados criados perante o comportamento do seu animal, através de gestos, tal como se o fizesse em linguagem oral. Repare-se que nesta partilha é visível que a interação não se faz só através da linguagem oral, pois as crianças também comunicam com as suas emoções, com o toque e através de gestos, transmitindo-nos, dessa forma, os diferentes significados criados.

Partilha de uma vivência pessoal

Esta partilha surgiu a partir de uma conversa com uma das auxiliares, pois esta referiu que a avó da B. (1/8) tinha uma quinta e que a menina adorava brincar com os animais. Então, como nas minhas férias, aquando de um passeio ao campo, tinha visto galinhas e patos, lembrei-me que seria uma partilha significativa, uma vez que ia ao encontro da vivência da B. (1/8).

No dia 18 de abril, pelas 9h40, sentei-me com o grupo, em semicírculo, no tapete e iniciei o diálogo:

Eu: - Naquela semana em que não estive aqui na sala, fui ao campo e vi dois animais e, então lembrei-me de filmá-los para vos mostrar.

O computador estava em cima de uma almofada, já preparado e, assim, comecei a mostrar um pequeno filme onde apareciam as galinhas. Naquele momento, a B. (1/11) foi logo a correr para a frente do computador, muito entusiasmada e as outras crianças disseram logo são eram galinhas (...).

Eu: - Vocês sabiam que a B. (1/8) tem uma quinta com galinhas e patos.

Depois, tirei da caixa das surpresas, as penas que apanhei e disse: - São penas das galinhas e dos patos que estivemos a ver, porque estavam caídas no chão. (Identificando quais eram as penas das galinhas e as dos patos.)

G (3/4) perguntou: - Porque as apanhaste do chão?

Educadora cooperante: Porque as penas caíram.

Eu: - É como os nossos cabelos, também caem para crescerem outros. O cão tem pelo e as galinhas e os patos têm penas. Querem tocar / mexer?

O grupo disse que sim e eu entreguei-lhes as penas. Naquele momento, as crianças mexeram nas penas, sentindo a sua textura (Ilustração 7), e eu disse: - São macias.

O F.P. (2 anos) abanou a pena no sapato, como se estivesse a varrer o sapato. O R (2/11), o D (2/6) o T (2/8) e o F.S. (1/11) começaram a brincar com as penas, fazendo cócegas uns aos outros.

Eu: O que acham se nós colocássemos as penas na área da experimentação?

O grupo disse que sim, muito entusiasmado. E, assim, as crianças lá foram pôr as penas na área das experiências.

(Caderno de formação, dia 18/04/2017.)

Análise e reflexão: A partilha do/a educador/a também pode ser significativa para o grupo, desde que não se afaste da realidade sociocultural das crianças, de modo que elas tenham a perceção do mundo que as rodeia.

Por esta razão, podemos entender que, quando a B. (1/8) se levantou, dirigindo-se até ao computador, as imagens que estava a ver já lhe eram familiares e significativas. Deste modo, consegui perceber a ação da B., uma vez que a auxiliar já tinha falado comigo, referindo que a menina tinha uma quinta e que a mesma gostava muito das galinhas. Para compreendermos o ser humano temos que conhecer as suas experiências, de modo a que consigamos perceber a intenção dos seus atos, como já referido na fundamentação teórica. Neste momento, é evidente que a comunicação estabelecida com toda a equipa de profissionais torna-se importante para o bom funcionamento da sala.

Mais tarde, quando mostrei as penas apercebi-me que deveria ter dado espaço ao grupo para falar também sobre as penas que tinha na mão, antes de dizer o que eram, pois daria a possibilidade de conhecer os significados atribuídos a estas.

A exploração das penas permitiu, ainda, que as crianças criassem significados; por exemplo, na ilustração 7, podemos observar que o F.P. (2 anos) está a abaná-las no sapato como se estivesse a analisar o que elas podiam fazer e, depois, outras crianças começaram a brincar com elas, percebendo que as penas também fazem cócegas.



Ilustração 7 - F.P. (2) a explorar a ação das penas.

3.3.2. Envolvência da família na sala

Neste subcapítulo irei fazer referência ao trabalho de cooperação que houve com a família durante a minha PES, contribuindo para o conhecimento das crianças e da sua realidade sociocultural, potenciando a ampliação da criação de significados e nas conexões escolhidas, como referido na fundamentação teórica. É de salientar que a relação estabelecida com os pais foi sendo conquistada pouco a pouco, mas depois de explicar o quanto era importante os pais comunicarem comigo sobre os seus filhos, estes, começaram a compreender o meu papel na sala e a importância que tinha para o desenvolvimento dos seus filhos.

O momento do acolhimento é quando a criança chega à sala com a família. Neste tempo existiu muita troca de informação sobre a vida da criança e as suas experiências em casa. No acolhimento, à medida que os pais chegavam, eu perguntava se estava tudo bem e como tinha sido o fim-de-semana. Nesta comunicação fiquei a saber que a A (2 anos) tinha ido à *Ovibeja* e tinha visto cavalos e ovelhas. Quando a Di (2/7) chegou, a mãe dela disse que esta foi ao *Zoomarine* e tinha visto o espetáculo dos golfinhos. A mãe da Di (2/7) trouxe-me uma *pen drive* que continha o vídeo dos espetáculos de golfinhos, permitindo que o grupo também o visse na sala.

(Caderno de formação, 02-05-2017)

Esta troca de experiências com os pais, no momento do acolhimento, permitiu que no tempo de comunicações falássemos sobre estas vivências.

A autonomia dos pais em realizar esta troca de informação em relação às vivências dos seus filhos foi-se desenvolvendo, possivelmente, a partir do pedido das fotografias, tendo sido explicada a intenção e respetiva importância. O significado deste pedido, segundo os pais que responderam ao inquérito (3), foi para que as crianças falassem das suas experiências e, desta forma, dessem a conhecer as suas vivências fora da sala, aos colegas. O nível de importância foi classificado com 5 (muito relevante) e 4 (relevante). Veja-se o exemplo, “Penso ser um pedido pertinente, pois permite que as crianças falem de outros assuntos que lhes são conhecidos; desta forma, também se poderá dar a conhecer aos outros meninos um pouco da rotina que vivem nas suas casas/família”. (Resposta de um/a pai/mãe.)

A seguir, foi também questionada a relevância que há em existir conversas com os pais e estes (3) classificaram com 5 (muito relevante) e 4 (relevante). Os pais disseram que estas conversas são essenciais para que possamos conhecer a criança e exista troca de informações. Como exemplo, vejamos a seguinte resposta “Para que se conheça a criança no seu todo e exista troca de informações acerca do desenvolvimento da criança, gostos e interesses, existindo coerência na relação creche/família”. (Uma das respostas.)

Apesar de existir o momento do acolhimento, a educadora cooperante abriu um grupo secreto no *facebook* com os pais. Este grupo permitiu-me comunicar com os pais sobre o que era realizado na creche e também permitia aos pais enviarem fotografias das vivências dos seus filhos. Assim, foi graças a este instrumento que enviei o pedido aos pais a solicitar as fotografias dos animais de estimação, explicando o porquê do mesmo.

Apresento, de seguida, um dos pedidos que enviei aos pais:

Olá mães e pais,

O F.P. trouxe uma fotografia dele a passear no Zoo de Lagos com o pai e com a avó. Como o F.P. partilhou essa sua vivência, mostrei um vídeo que mostrava o Zoo de Lagos e os animais e, desta forma, todos tiveram acesso ao sítio que o Francisco visitou.

Conheceram espécies de animais diferentes e foi muito divertido.

Para dar continuidade a este projeto, gostaria de perguntar aos pais se os vossos filhos têm animais em casa e se podiam partilhar esses animais aqui no *facebook* para depois mostrar ao grupo.

Obrigada. Beijinhos. (*Facebook*, 26/4/2017)

Como houve bastante adesão a este pedido por parte dos pais e também um grande interesse por parte das crianças, durante o tempo de comunicações, foi solicitado ao grupo que trouxesse os seus animais de estimação para a sala. Desta forma, elaborei uma tabela e coloquei-a na nossa sala, para os pais indicarem se podiam trazer os animais até à instituição, qual era o animal que trariam, em que dia e qual a hora.

- No dia 19 de maio, o T. (2:8) trouxe a sua cadela para a instituição às 9h30. A mãe do T. perguntou-me onde a poderia levar e eu informei-a que iríamos para o pátio, pois é um sítio amplo no exterior e a cadela podia estar mais à vontade. Quando chegámos ao pátio, o T. (2:8) foi logo a correr para junto da sua cadela e eu pedi ao grupo para se sentar, com o intuito de o T. apresentar a sua cadela.

O T. disse que a cadela se chamava Pucca e eu perguntei-lhe se brincava muito com a cadela, ao que ele respondeu-me que “sim”. Em seguida, percebi que o grupo queria aproximar-se da cadela, perguntei à mãe do T. se eles podiam fazer “festinhas” na cadela e a senhora disse que “sim”. Seguidamente, o grupo foi tocar na cadela, mas a Di (27) ficou sentada porque estava com medo dela e o Si (1:3) também não quis tocar-lhe.

A mãe do T. soltou a cadela e mostrou a comida que lhe trouxe; então, o grupo quis dar comida à cadela (Ilustração 8). De seguida, o S. (2:3) colocou um bocado da bolacha da cadela na boca. Eu expliquei-lhe que aquela comida era da cadela e que é diferente da nossa, logo, nós não a podemos comer. A mãe do T. soltou-a e a cadela começou a correr pelo pátio e o grupo começou a correr atrás dela (Ilustração 9); entretanto, a Di começou a ficar com mais confiança e foi fazer-lhe uma festinha.

Seguidamente, o R. (2:5), o G. (3:4), a A. (2:9) e a B. (1:9), quando estavam a fazer festinhas à cadela, o G. (3:4) disse: - É o rabo (Puxando-o.)

Eu: - Não podes puxar a cauda da cadela, ela assim fica mal. Já repararam! A cadela também tem um focinho, tem pelo e 4 patas (Apontando.)

(Caderno de formação, 19-05-2017)



Ilustração 9 - Dar comida à Pucca.



Ilustração 8 - Grupo a correr com a cadela.

- No dia 22 de maio, às 9h00 o **L.** (2:5) trouxe o seu gato para a sala e quando chegou à sala disse logo: - É o Vuitton.

Eu: - Trouxeste o teu gato L.? - É o gato que nos mostraste na tua fotografia.

L.: - Sim!

O gato estava dentro de uma caixa e a mãe deste tirou-o de lá para o grupo o ver melhor.

O **L.** só abraçava o gato, a **B.** (1:8) fez-lhe muitas festinhas e o **R.** (2:9) disse logo: - Tem orelhas”

Eu: - É verdade, tem orelhas, tem uma cauda, bigodes, olhos e também tem um focinho.

O **F.P.** (2) fez-lhe festinhas e a **Ir.** (2/11) também fez. O **L.** (2:5) estava muito contente, pois só ria e dizia: - É meu. E não queria que ninguém lhe tocasse.

L.: - É meu! (dando-lhe logo muitos beijinhos.)

Eu: - É teu, mas os teus colegas também querem ver.

A **Di.** com muito cuidado, fez-lhe festinhas. Em seguida, perguntei ao **L.** se brincava muito com o Vuitton e este respondeu logo que “sim”.

O **S.** (2:5), o **R.** (2:11), **L.** (2:5), **B.** (1:8), **G.** (3:4) não saiam de perto do gato, então, pedimos ao grupo para se sentar no tapete para que todos conseguissem pegar no gato. (Ilustração 9)

A **Ir** (2:11) foi a primeira a pegar-lhe, porém, o gato já se mostrava assustado e, por essa razão, decidimos que era melhor colocar o gato dentro da caixa. Assim, os pais do **L.** despediram-se de todos.

(Caderno de formação, 22-05-2017)



Ilustração 10 - O grupo a fazer festinhas ao Vuitton.

Análise e reflexão: A oportunidade das crianças trazerem os seus animais à instituição permitiu que o grupo contactasse com as vivências dos seus colegas e as famílias se envolvessem na vida da creche. O contacto com os animais possibilitou que o grupo construísse vários significados, por exemplo, reconhecendo as características destes e percebendo que a comida dos cães não é para nós comermos.

Assim, podemos perceber que as famílias, ao colaborarem na partilha de vivências sobre o mundo familiar das crianças, estão a desenvolver um trabalho de cooperação, contribuindo para que as estas sintam que a sala e a instituição não são mundos opostos ao seu, dando-lhes a oportunidade de contactarem com diferentes realidades e permitindo que tenham a perceção do mundo que as rodeia. Os pais, ao trazerem os animais de casa, partilha que surgiu por acaso, quando estes me enviaram fotografias dos seus filhos com os seus animais, permitiu que, posteriormente, a sala se tornasse uma ampliação de significados das partilhas estabelecidas com as fotografias e um mundo rico em aprendizagens significativas para as crianças.

A reunião de pais, onde estive presente, pude observar que estes partilhavam as suas preocupações sobre os comportamentos dos seus filhos em casa. Na análise dos inquéritos (3) dos pais classificaram esta questão com 5 (muito relevante) e 4 (relevante), pois para estes é um momento em que existe partilha de momentos e perceberam a evolução dos seus filhos. Veja-se o exemplo, “Partilha de experiência e troca de impressões. Aproximação escola/família”. (Resposta de um pai/mãe)

3.3.3. Produzir significados a explorar, descobrir e brincar

Neste subcapítulo irei apresentar as atividades/brincadeiras que promoveram as conexões entre as experiências das crianças vividas na creche e no seu meio familiar e comunitário, combatendo, assim, a fragmentação das experiências de aprendizagem.

A brincadeira é uma maneira das crianças representarem a forma como veem o mundo,

“Através do contacto com o seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, com a interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem”. (Telles, 2009)

Saída ao exterior

No dia 7 de abril planifiquei e organizei uma saída à relva que se encontrava próxima da instituição, visto que a Di (2:7) e o F.S. (1:11) comunicaram que gostavam muito de ir ao parque. Como a instituição não se encontrava perto de nenhum parque infantil, no tempo das comunicações, perguntei às crianças se estas gostariam de ir para a relva brincar e o grupo disse logo “sim, sim”. G. (3:4) disse, muito entusiasmado: - É uma boa ideia. (Momento registado em vídeo).

Pelo caminho, eu, a educadora cooperante e as duas auxiliares demos indicações de segurança, sobre como devemos andar na rua (andar sempre no passeio, não podemos andar no meio da estrada porque temos que ter cuidado com os carros); mas o passeio não nos permitiu circular livremente, por estar bloqueado por causa de uma obra e tivemos que encontrar uma alternativa.

Quando chegámos ao espaço relvado deixámos que o grupo brincasse livremente. (Ilustração 12) O F.P. (2 anos) observava os carros a circular na estrada e, à medida que os carros passavam, este começava a rir; a I. (1/7), o R. (2/11) e a Ir. (2/11) sentiam a textura da relva, mexendo nela (Ilustração 11); o T. (2/8), o S. (2/5) e o G. (3/4) jogavam a bola que o T. (2/8) tinha trazido de casa; a B. (1:8) observava um senhor com um cão e quis ir tocar-lhe; no final, por volta das 10:30 h., aproximei-me dos meninos que estavam a jogar a bola e perguntei-lhes se queriam fazer um jogo. Fizemos uma roda e as restantes crianças como viram que íamos fazer um jogo com a bola, juntaram-se a nós. Começámos a passar a bola uns aos outros e, em seguida, a educadora cooperante sugeriu que jogássemos o jogo do limão, que consistia em passarmos a bola ao colega do lado, enquanto cantávamos a música do limão.

(Caderno de formação, 07-04-2017)



Ilustração 12- Brincar na relva.



Ilustração 11- I (1/7) Mexer na relva.

Análise e reflexão: O ponto de partida para esta saída foi a comunicação das vivências da Di e do F.S, sendo visível que, nestas partilhas, o grande interesse era brincar no exterior e com o intuito das crianças contactarem com a realidade, ao mesmo tempo que brincavam.

Nesta saída, as crianças realizaram aprendizagens significativas pois, estas, participaram no seu processo de aprendizagem, construindo significados através do contacto com o contexto da comunidade em que estão inseridas. Assim, aprenderam determinadas regras, por exemplo, como andar na rua; desenvolveram a motricidade, brincando com a bola; realizaram descobertas, mexendo na relva, observando o cão; desenvolveram a imaginação, inventando jogos e brincadeiras (jogo da apanhada, jogar a bola; subir e descer o muro); apesar disso, através da brincadeira, a criança tem a oportunidade de se exprimir e de se libertar,

“O jogo é um elemento importante no desenvolvimento motor da criança, uma vez que desenvolve várias habilidades motoras, devido à estimulação de diferentes movimentos que este potencia. No entanto, o jogo também é bastante importante a nível cognitivo, pois promove a descoberta, a capacidade verbal, a produção divergente, as habilidades manipulativas, a resolução de problemas, os processos mentais, a capacidade de processar informação”.

(Rubin, Fein & Vandenberg, 1983, referidos por Neto, 2001, p.2)

No ponto de vista dos pais, de acordo com as respostas do inquérito, as saídas são muito relevantes (5), uma vez que as estas permitem que as crianças façam novas explorações. Vejamos um exemplo, “(...) Inserção e interação com o mundo exterior; a creche está inserida numa comunidade, pelo que as atividades não se esgotam na sala de aula. Esta interação ajuda-os a perceber que tudo isto faz parte da sua realidade e do seu mundo, em sintonia e não de forma desagregada”. (Resposta de um pai/mãe)

Brincadeira com água

Como a Di (2/7) mostrou o vídeo do espetáculo dos golfinhos, assim como, as imagens dos peixes que esta viu no *Zoomarine*, perante a comunicação destes, os significados atribuídos foi “água” e “peixes”, assim, perguntei ao grupo o que achavam se fôssemos brincar com água e com os peixes de plástico que tínhamos na sala.

No dia 16 de maio, fomos brincar para o pátio. Quando chegámos, mostrei os materiais que havia (água dentro de caixas, conchas, sapos, peixes, tartarugas de plástico, vários alguidares e areia). Coloquei esses materiais no chão e deixei que as



crianças os explorassem livremente. O R. (2/5) colocou os braços todos na água para brincar com a

areia; o F.P. (2), o F.S. (1:11) e o Si. (1:3) brincavam com as conchas e com a água (Ilustração 13), passando a água, com a ajuda das conchas, para outro alguidar; o G. (3/4 anos) brincava com o sapo na água, tirando-o e colocando-o, vezes sem conta, na água e o S. (2/5) também brincava com um peixe, parecia que estava a fazer a ligação com o espetáculo dos golfinhos. A B. (1/8) andava pelo pátio com os alguidares; a A. (2/9) brincava com uma concha, colocando água lá dentro (Ilustração 14). A certa altura, a água já estava espalhada pelo chão e o grupo começou a sentir a água nos pés. O Si. (1:3) continuava sentado e abanava as pernas para sentir a água, tal como a M. (2:5); por fim, a I. (1:7) punha a água na boca e fazia caretas.

(Caderno de formação, 16-05-2017)



Ilustração 14 – A. (2/9) com água na concha.

Análise e reflexão: Esta brincadeira permitiu que as crianças construíssem conhecimentos/significados perante os objetos que estavam a brincar. Por exemplo, com as conchas, passando a água de um alguidar para o outro (Ilustração 15) foi possível verem a água que caía da mão. (Ilustração 16)

Os objetos estavam na sala, na área das construções e na área das experiências, pelo que, assim, com esta nova exploração foi possível as crianças atribuírem outros

significados, para além daqueles que adquiriram nas brincadeiras da sala. A areia tinha sido trazida para a sala e, anteriormente, já tinham brincado com ela quando ainda estava seca; neste momento, viram-na dentro da água e puderam observar como é que ela ficou. (Ilustração 17)

Deste modo, é visível que quando o/a educador/a proporciona ambientes ou oportunidades de diálogo ou outros recursos às crianças, para produzirem o seu mundo sociocultural nas brincadeiras/atividades, proporciona-lhes momentos para construírem o seu próprio conhecimento, os quais são úteis para elas compreenderem o mundo em que estão inseridas.



Ilustração 15 - Passando água de um alguidar para o outro.



Ilustração 16 – R. (2:9) a observar a água a cair da mão.



Ilustração 17- A. (2/9) a ver a areia molhada na concha.

Brincadeiras nas áreas

Área da dramatização

No dia 18 de maio a Ir. (2:11) escolheu ir brincar para a área da dramatização e eu perguntei-lhe se queria fazer de conta que era uma cabeleireira, visto que esta tem mostrado interesse em mexer no meu cabelo e fazer penteados. Logo a seguir o R. (2:9) também quis brincar conosco.

Eu: A Ir. (2/11) é a cabeleira e o R. o cabeleireiro. - Qual é o penteado que me querem fazer?

A Ir. e o R. começaram a mexer no meu cabelo, penteando-me. De seguida, a Ir. foi buscar um instrumento musical e começou a abaná-lo no meu cabelo e eu perguntei-lhe: - É para secar o meu cabelo? É um secador?

Esta, começou a rir e disse que sim. O R. observou a Ir. e quis tirar-lhe o “secador” e ela não queria. Esta, autonomamente, para resolver o problema, foi buscar outro instrumento para este fazer de conta que também tinha um secador, para fazer como ela estava a fazer. Então, começaram os dois a fazer de conta que me estavam a secar o cabelo. (Ilustração 18)

Eu: - Ir. e R., vocês costumam ir ao cabeleiro/a cortar o cabelo?

Ambos responderam que sim



Análise e reflexão: Nesta brincadeira ao “faz-de-conta” fiquei a saber que o R. e a Ir. costumam ir ao cabeleiro/a. Através do jogo simbólico estas crianças atribuíram outro significado ao instrumento “secador”. Nesta brincadeira dos cabeleiros, compreendi que para a Ir. (2/11) o cabeleiro/a faz penteados e utiliza um secador (significados construídos), segundo a sua vida quotidiana.

Com esta brincadeira podia ter ido a um cabeleiro/a, de modo a que estes contactassem com a sua realidade e, possivelmente, ampliassem os significados construídos, por exemplo, que no cabeleireiro também podemos pintar os cabelos. Este exemplo ajudou-me a compreender o papel tão importante do/a educador/a, na medida em que este deve estar atento às brincadeiras/explorações que as crianças fazem nas

áreas da sala, de modo a conhecer o que as crianças já sabem e, posteriormente, conseguir ampliar as suas aprendizagens culturais.

Nesta brincadeira a pares, foi possível levar a Ir. (2/11) a ajudar o R. a aumentar os seus conhecimentos, nomeadamente, através do jogo simbólico, ajudando-o a compreender que a outros objetos também podem ser atribuídos outros significados e estes podem ter outras funções.

Vygotsky (1998), referido por Telles (2009) diz que “o faz-de-conta é uma atividade importante para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois exercita no plano da imaginação, a capacidade de planejar, imaginar situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras inerentes a cada situação”.

Área das experiências

No dia 21 de março 2017, na área da experimentação, estavam 5 meninos/as a brincar com as pedras. O T. (2/8) tomou a iniciativa de brincar com as pedras que foram apanhadas por ele quando fomos ao pátio brincar. Este interesse por brincar com pedras também é notório em casa, uma vez que a mãe deste partilhou que o T. (2/8) também gosta de brincar em casa com elas. Para além disso, no início do meu estágio este menino trouxe uma pedra que apanhou pelo caminho da instituição para mostrar ao grupo.

As restantes crianças que estão na área foram depois brincar com ele nesta área.

Observei que estes colocavam as pedras dentro das caixas e depois despejavam para dentro do alguidar. O G. (3/4) colocou as pedras dentro de uma caixa e começou a abaná-la para fazer barulho (psss). Então, perguntei: - G. o que estás a fazer?

G: A amassar as pedras.

Depois, colocou-as dentro do alguidar e, logo de seguida, colocou-as novamente dentro da caixa.

Eu: - Porque é que colocas as pedras dentro do alguidar?

G: - Para ficarem secas.

Eu: - Ah! Ah! ... Como elas ficaram secas, tu colocaste no alguidar?

G: - Sim.

Eu: - E esse barulho que tu fazes, é o quê?

G: - É o que barulho da máquina.

Eu: - Ah! Ah!... É o barulho que a máquina faz quando está amassar a massa?

G: - Sim

Observei que o T. (2:8) e a Ir. (2:11) estavam também a fazer uma fila de pedras.

G: - É a máquina.

Eu: - A caixa é a máquina?

O T. brincava com as pedras no alguidar e mudava-as para outro alguidar e assim sucessivamente. (Ilustração 19)

(Caderno de formação, 21-3-2017)



Ilustração 19 - O T. (2/8) a brincar com as pedras.

Análise e reflexão: Foi notório que o T. (2/8) estava a brincar com as pedras, retirando-as e colocando-as, novamente, no cesto para ver o que acontecia às pedras (Ilustração 18). Nesta exploração, penso que deveria ter estado mais atenta à forma como o T. ficava com as pedras, no sentido de compreender a intenção que ele tinha em brincar com estas e/ou perguntar aos pais como é que ele brinca em casa, quando brinca com as pedras. Deste modo, poderia compreender qual é o significado que ele atribui, na brincadeira com as pedras, de modo a que, posteriormente, conseguisse planificar alguma atividade emergente para esta área, relacionada com as pedras, com o intuito de potenciar a ampliação de significados.

3.3.4. O projeto “As formigas”

Neste subcapítulo pretendo demonstrar como o trabalho de projeto poderá ser significativo para a criação de significados, de modo a ampliar os conhecimentos das crianças.

Este projeto surgiu quando o G. (3/4) e o R. (2/9) estavam a brincar no exterior da instituição.

No dia 8 de março, apercebi-me que o R. (2/9) estava a olhar para o chão e dirigi-me até ele e reparei que este estava a olhar para as formigas e para o formigueiro; mais tarde, o G. também mostrou interesse.

O G. (3/4) disse: - É um buraco!

Eu: - Não é um buraco, é um formigueiro é onde as formigas vivem e colocam a comida. A seguir, observámos uma formiga a carregar um pedaço de uma folha e chamei-os à atenção, dizendo: - Olha ali a formiga, com um bocado de folha, está a transportar a comida, estás a ver? Continuaram a observar as formigas...

(Caderno de formação, 08-03/2017)

Este foi um momento em que as crianças demonstraram uma grande curiosidade em relação às formigas que estavam a ver; a seguir, fui novamente junto do G. e do R. ao exterior e fomos até ao sítio onde tínhamos visto as formigas pela primeira vez, fazendo uma outra observação.

Eu: - Olhem! Ainda estão aqui formigas, vejam lá o que elas estão a fazer?

G: - À procura de comida.

Eu: - E está aqui o formigueiro. Ainda te lembras o que é o formigueiro, G.?

G: - É a casa das formigas. (Ilustração 20)

R: - Elas picam.

Eu: - R., vou fazer festinhas às formigas, mas tem de ser muito devagarinho, já viste, elas não picam. (R. toca.)

Eu: - Picou?

R: - Não!

Eu: - Olha, o teu sapato, R., está cheio de formigas, tu estás a pisar um formigueiro. Tens que sair daí, senão matas as formigas.

(Começamos todos a rir.)

(Caderno de formação, 10-03-2017)



Ilustração 20 - Observação do formigueiro.

Esta observação no exterior permitiu que as crianças estabelecessem conexões sobre o que viram na observação anterior, lembrando-se do que ficaram a saber perante as suas curiosidades (o buraco já é o formigueiro e este é a casa das formigas). O G. lembrou-se que na primeira observação viu uma formiga a carregar uma folha e numa segunda observação disse que estavam à procura de comida. É visível a criação de significados nas duas observações, resultante das suas curiosidades perante uma vivência cultural e social, estabelecida numa brincadeira ao exterior.

Depois de observada a curiosidade das crianças pelas formigas, fomos novamente ao exterior para tentar apanhar uma formiga com uma garrafa, para que as estas conseguissem ver as formigas mais perto.

O G. viu que elas eram pequenas (Ilustração 21) e eu disse: - Olha! Têm patas, duas antenas e uma cabeça, como nós. Seguidamente, fez um desenho enquanto observava a formiga na garrafa, sendo observável que este estava a fazer bolinhas pequenas, uma vez que observou que estas eram pequenas. (Ilustração 22)



Ilustração 21 - O G. (3/4) a observar a formiga.



Ilustração 22 - O G. (3/4) a desenhar o que está a ver.

Graças às observações, pouco a pouco, as crianças foram construindo significados sobre as formigas. Posteriormente, quando estas viram uma imagem do interior do formigueiro, fizeram conexões perante aquilo que ficaram a saber nas suas observações reais.

Na ilustração (23) podemos observar as crianças a apreciarem a imagem do formigueiro e o R. (2/11) disse: - Tem formigas.

G. (3 anos) – É a casa das formigas.

(Caderno de formação, 24-03-2017)



Ilustração 23 - Observar a imagem do formigueiro.

Análise e reflexão: Como podemos verificar, foram as dúvidas que foram surgindo ao longo das observações que permitiram que o projeto se fosse desenrolando e, assim, as crianças poderiam construir o seu conhecimento. Este, permitiu às crianças atribuir significados ao mundo à sua volta, acrescentando os seus saberes/observações. Por exemplo, uma das dúvidas referidas anteriormente surgiu quando o R. disse que as formigas picavam e, de seguida, este tocou-lhes, comprovando que as formigas que ele estava a ver não picavam.

3.3.5. Documentar vivências na creche

Neste subcapítulo pretendo descrever a importância que dois registos fotográficos tiveram na comunicação para a relação social e, ainda, recordar as vivências partilhadas. No entanto, ao longo do estágio foram realizados outros registos que se revelaram também bastante importantes.

De seguida, apresento algumas situações analisadas a partir de dois registos realizados na creche.

No dia 8 de março de 2017, registámos o registo da exploração com areia e o respetivo local da sala escolhido pelas crianças.

G.: - É a areia. (Ilustração 25)

Depois de identificar a areia ficou apenas a observá-la, tal como a B. que ainda não fala. (Ilustração 24) Então, eu perguntei: - O que estás a ver B? Naquele momento B. tentou falar e fez um gesto para eu me aproximar e reparar naquilo que ela estava a observar.



Ilustração 25 – G (3/4) a observar as fotografias.



Ilustração 24 - Ilustração 24 – A.B. (1/8) a observar as fotografias.

No dia 30 de março de 2017 preparámos um placar para colocar as fotografias das vivências socioculturais das crianças, trazidas pelos pais. (Ilustração 26). A seguir, para que as crianças conseguissem transportar com as fotografias de um lado para o outro, na sala, preparei uma caixa e cartões com as fotografias de cada uma. (Ilustração 27)



Ilustração 26 - A desenhar para construir o registo.



Ilustração 27 - Placar com as fotografias.

Os seguintes diálogos foram captados e registados em vídeo.

No dia 27 de abril de 2017, no momento de explorar, descobrir e brincar o G. (3:4) dirigiu-se até ao placar, apontando para a fotografia do F.P. (2) e perguntou-me: - Por que é que o F.P. está dentro do carro? (Ilustração 28)

Eu: - Porque ele quis ir andar no carro.

O G. afastou-se, logo de seguida.



Ilustração 28 - O G. a falar sobre a fotografia do F.P.

No dia 27 de abril de 2017, depois do momento do repouso, o G. (3:4), o L. (2/5), o S. (2/5) e a Di (2:7) foram para junto do placar ver a fotografia do F.P. (Ilustração 30)

Seguidamente, viram a fotografia da Di (2:7) e esta aproveitou para ver também a sua fotografia, dirigindo-se até ao placar. Naquele momento a Di começou a falar sobre a sua fotografia com o S. (2/5). (Ilustração 29)



Ilustração 30 - Comunicação sobre a fotografia do F.P.

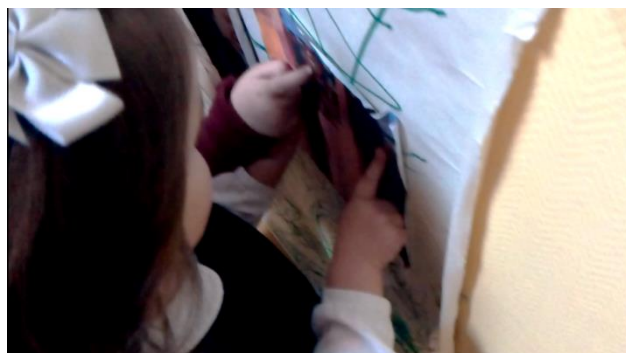


Ilustração 29 - A Di (2/7) e o S. (2/7), conversando sobre a fotografia.

Eu: - Di, como se chamava o parque?

Esta não respondeu, apontando apenas para a sua fotografia.

Eu: - É o parque dos peixes?

Ela abanou com a cabeça dizendo que sim

Eu: - Tu sabes porque se chama o parque dos peixes?

G. (3/4) aproximou-se dizendo: - Tem água.

Eu: - Tem água? É verdade, os peixes vivem na água. Mas chama-se o parque dos peixes porque tem uma imagem de um golfinho.

A Di olhava para mim e abanava com a cabeça dizendo que sim.

Eu: - Di, tu tens peixes em casa?

Seguidamente, o **F.S.** (1/11) chamou-me, apontando para a fotografia do F.P. e disse: - Olha, Marta!

Eu: - Quem é?

O **S.** (2:5) aproximou-se e descreveu-me o que estava a ver na fotografia: - É o F.P, com o pai e a avó dele. (Ilustração 31)

O **F.S.** (1/11) continuava a apontar e a dizer: - Olha!

Eu: - É o F.P. e o pai.

S. (2:5): - É a avó.

Neste pequeno diálogo, as crianças lembravam-se da partilha que o F.P. (2) tinha feito em grande grupo.

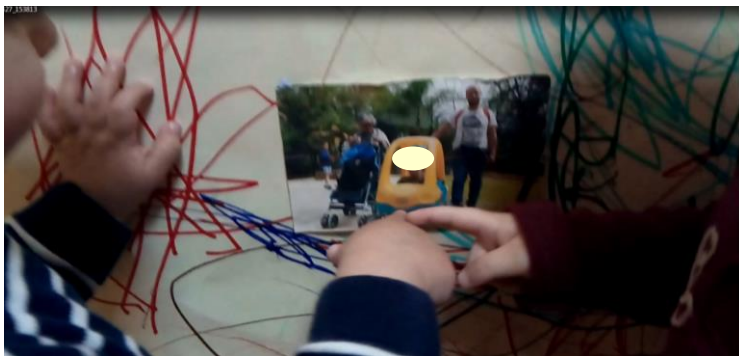


Ilustração 31 - Comunicação sobre a fotografia do F.P (2).

Na ilustração 32 conseguimos ver que as crianças estão a ir buscar fotografias para as ver, a Di, por exemplo, foi buscar a sua e começou a mostrá-la aos outros meninos.

Eu: - É a tua fotografia Di?

Di abanou a cabeça, dizendo que sim.



Ilustração 32 – As crianças a ver as fotografias nos cartões.

Análise e reflexão: Nestas comunicações, em primeiro lugar, consegui perceber que a realização do placar para colocarmos as fotografias foi muito importante, pois deu oportunidade às crianças de recordarem as vivências socioculturais dos seus colegas. Durante estes momentos, as crianças estabeleceram significados em relação ao que estavam a ver, o que implicou conexões entre a vida fora e dentro da creche, entre os acontecimentos do passado, do presente e do futuro.

Em segundo lugar, estas comunicações permitiram, também, que as crianças mais tímidas, ao comunicarem primeiro em grande grupo, conseguissem fazê-lo, depois, em pequeno grupo, por exemplo, a Di já conseguiu falar com o S. sobre a sua vivência. (Ilustração 28)

Em relação a uma das perguntas do inquérito apresentado aos pais (3), “Observou alguma situação que indique a importância destas fotografias para o seu filho?”, dois dos pais responderam que não observaram nenhuma situação, no entanto, um/a pai/mãe disse que o/a seu/sua filho/a tinha mostrado a sua fotografia exposta,

“Sim, fez questão de me mostrar que a fotografia estava exposta na sala quando a fui buscar e, depois, em casa, contou ao pai que tinha fotos dela na sala do colégio”. (Resposta do inquérito da mãe da Di.)

Em relação a todos os registos fotográficos expostos na sala, no que se refere à pergunta do inquérito “Como sabem, temos na nossa sala diversos registos fotográficos sobre o que as crianças realizam na sala. No seu entender, qual a utilidade destes registos, para as famílias e para as crianças?, os pais (3) disseram que estes registos são úteis quer para os pais, quer para as crianças, pois estes permitem conhecer o que é realizado na sala, classificando com 5 (muito relevante) e 4 (relevante), “Eu penso que estes registos são de grande utilidade para os pais e também para as crianças. Para os pais, porque vamos tendo conhecimento das atividades realizadas e dos acontecimentos da sala, mesmo que não consigamos falar com as auxiliares/a educadora sobre o dia, assim, as fotos permitem que os pais vão tendo esse conhecimento. Para as crianças também é importante, muitas vezes o (...) insiste em mostrar-me as fotos onde ele está, para que eu veja o que ele fez. Muitas vezes, também aponta para os amigos identificando-os e relatando o que tinha acontecido”. (Resposta de um pai/mãe)

3.4. Conceção da ação educativa em contexto pré-escolar

3.4.1. Caraterização do grupo

O grupo de crianças com o qual trabalhei na PES, em pré-escolar, era constituído por vinte e duas crianças com idades homogéneas, maioritariamente com 3 anos. Apesar de ser um grupo em que a maior parte das crianças tinha a mesma idade, o desenvolvimento cognitivo e social não era igual para todas, o que permitiu que as crianças mais desenvolvidas a nível social e cognitivo contribuíssem para o enriquecimento da aprendizagem de outras crianças da sala.

A equipa de profissionais responsáveis pelo grupo desta sala é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar, que já acompanham o grupo desde o ano passado. Aqui, foi notória a cumplicidade que existe em relação ao trabalho de equipa, notando-se um bom ambiente a nível das relações pessoais, visível na comunicação entre a educadora e a auxiliar.

A seguir (tabela 3), podemos encontrar alguns dados sobre o grupo; no caso da identificação das crianças decidi colocar as iniciais do nome das mesmas, no sentido de preservar a sua identidade, indicando, também, a data de nascimento e a idade (anos e meses).

Tabela 3 – Dados sobre o grupo

Nome	Data	Anos/Meses
T.	24-12-2014	3
D	09-11-2014	3:1
S.	10-11-2014	3:1
Te.	15-11-2014	3:1
T.G.	03-10-2014	3:2
Mr.	21-10-2014	3:2
P.	17-10-2014	3:2
Ma.	23-09-2014	3:3
G.	24-09-2014	3:3
I.	29-09-2014	3:3
A.	04-07-2014	3:5
Mi.	15-07-2014	3:5
V.	12-06-2014	3:6
Jo	16-06-2014	3:6
J.	24-06-2014	3:6
Si.	16-05-2014	3:7
M.	17-05-2014	3:7
F.	21-05-2014	3:7
H	20-01-2014	3:11
T.Z.	28-01-2014	3:11
Ja.	24-11-2013	4
M.C.	11-12-2013	4

Segundo o projeto curricular da sala, das 22 crianças, 7 vêm de outras instituições, apenas o J. (3/6) é uma criança nova, que nunca frequentou um contexto escolar. De acordo com as minhas observações e com base nas OCEPE, em termos gerais, o grupo é bastante dinâmico e interessado, mostrando sempre muito entusiasmo quando realizamos atividades novas. Em relação às atividades em grande grupo, interessam-se, essencialmente, por canções de roda e gostam bastante de jogar o jogo das escondidas.

Estas crianças gostam de ouvir histórias, demonstrando uma grande satisfação quando lhes contamos histórias; também gostam de partilhar acontecimentos culturais e sociais da sua vida, quer através de fotografias, quer oralmente. O grupo revelou, ainda, bastante interesse pelas brincadeiras relativas ao jogo simbólico e ao jogo dramático. A maior parte das crianças do grupo tem interesse pela pintura, gostam de utilizar tintas e fazer desenhos com canetas. As crianças também foram revelando interesse em descobrir as letras, nomeadamente as que compõem o seu nome.

Em relação às necessidades, não havia nenhuma em particular, apenas o P. (3/2) e o J. (3/6) apresentavam mais dificuldades na linguagem oral, no entanto, ao longo do meu período de estágio, verifiquei que houve uma evolução significativa nas suas aprendizagens.

É de salientar que houve um período de adaptação por parte do grupo, uma vez que havia crianças novas e outras que transitaram da creche para o pré-escolar.

Algumas competências sociais foram trabalhadas progressivamente e ainda houve tempo para as crianças se adaptarem às novas rotinas, às áreas e materiais disponíveis na sala. O espírito de ajuda e de solidariedade foram competências muito trabalhadas, pois é importante serem desenvolvidas logo nos primeiros anos de vida das crianças. A cooperação também foi trabalhada, aliás era uma preocupação constante que todas as atividades fossem desenvolvidas a pares, possibilitando, assim, o desenvolvimento desta competência. Em relação ao conflito, as crianças foram sendo sensibilizadas a conversar e a resolverem esses problemas entre si, de forma a trabalharmos a gestão de conflitos.

As crianças, logo no início da minha prática, já estavam familiarizadas com o diálogo, uma vez que estavam habituadas a partilhar as experiências da sua vida, por isso, não foi difícil trabalhar esta competência.

Este grupo de crianças gosta bastante de realizar saídas fora da instituição, pelo que costumamos realizar este tipo de ações uma vez por semana.

3.4.2. Fundamentos e organização da ação educativa

A ação educativa da educadora desta sala baseia-se no modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna, sendo este o referencial pedagógico que utilizei na minha PES. Este modelo, no que diz respeito ao pré-escolar tem instrumentos de pilotagem que ajudam a educadora e as crianças a documentar a vida do grupo, pois suportam/ajudam a ação no contexto da sala, tais como as regras da sala, o diário, o mapa de presenças, o mapa das tarefas, o calendário, o mapa do tempo e o plano do dia.

A sala é composta por 10 áreas distintas e, segundo o modelo do Movimento da Escola Moderna, a sala contempla a área do faz-de-conta e da dramatização, o ateliê de artes plásticas, a área da biblioteca e documentação, a oficina da escrita e reprodução, o laboratório de ciências e matemática, a área das construções e a área polivalente. Nesta instituição existe, ainda, a área dos jogos de mesa, área da música e a área da garagem.

Organização do cotidiano

A seguir apresento a rotina da sala onde realizei a minha prática (tabela 4):

Tabela 4 – Rotina da sala

Horas	Rotina semanal
7h45	Acolhimento
9h00	Acolhimento em conselho
10h00	Atividades e projetos
11h00	Comunicações
11h30	Pausa/Higiene
12h00	Almoço
13h00	Higiene/Repouso
15h00	Tempo de animação cultural e/ou trabalho curricular compartilhado pelo grupo
16h00	Lanche

9h00 - Acolhimento

Por volta das 9h00, quando eu e a educadora cooperante costumamos chegar, já algumas crianças se encontram no colégio, acompanhados por uma educadora que os acolhe num primeiro momento, no salão. O salão é o sítio onde se faz o acolhimento, quando as crianças chegam com a família. Durante esse momento procurei que houvesse trocas de informação sobre a criança e sobre as suas experiências em casa.

9h30 - Acolhimento em conselho

As crianças já estavam familiarizadas com o espaço, quando entravam na sala iam para a área polivalente sentavam-se. No sentido de existir uma organização na marcação das presenças, inicialmente, ia orientando o grupo, dizendo a duas crianças de cada vez, que podiam marcar a respetiva presença. Com o decorrer do tempo, fui percebendo que já não era necessária a minha orientação, pois as crianças foram tomando consciência que, à medida que o colega acabava de marcar a sua presença, outra criança poderia ir registar a dela. Seguidamente, em grande grupo, cantávamos a música do bom-dia com o objetivo de todos se cumprimentarem.

Todas as segundas-feiras “no quadro das tarefas, redefiníamos quais eram as duas crianças responsáveis pelas tarefas naquela semana, utilizando para tal uma folha com fotografias aleatórias das crianças do grupo. Assim, são as mesmas crianças (duas) a realizar as tarefas durante toda a semana; isto porque como estava com um grupo de crianças de três anos, e para não se prolongar muito aquele momento, decidimos que seriam as mesmas crianças ao longo da semana e pudemos constatar que, assim, as crianças lembravam-se mais facilmente quais as ações de cada tarefa.

Seguidamente, conversávamos todos sobre como o tempo, pois como a sala tinha uma janela grande, permitia que todos conseguissem olhar e perceber se estava bom tempo, se havia sol, chuva ou nuvens. Por vezes, algumas crianças diziam que havia nuvens e outras que havia sol e nuvens, deste modo, era necessário, inicialmente, convidar os responsáveis pelas tarefas a levantarem-se e ir até à janela para ver melhor; mas, com a rotina, estas já sabiam o que fazer e quando não havia consenso, levantavam-se autonomamente e iam até à janela para poderem observar melhor.

Seguidamente, havia a partilha de momentos significativos entre todos e as crianças conversavam sobre diversas situações da sua vida e/ou mostravam as fotografias das suas vivências, partilhando o que tinha sido significativo para elas.

10h00 - Atividades e projetos

A esta hora as atividades são realizadas em pequenos grupos ou individualmente. Para começarmos este momento, as crianças iam buscar os seus cartões, dirigindo-se para as respetivas áreas, enquanto eu circulava na sala, de modo, a dar apoio a todas as crianças.

A seguir, o grupo ia para área polivalente e as crianças, individualmente, ou em pequenos grupos, apresentavam o que tinham feito no período da manhã, como tinham feito e/ou o que ainda faltava finalizar. As restantes crianças comentavam o que ia sendo apresentado, por exemplo, dando ideias como poderiam finalizar os diversos trabalhos e/ou que materiais poderiam ter utilizado. Neste momento temos sempre uma partilha de descobertas. Durante este tempo aproveitávamos também para fazer o balanço no diário, na coluna “fizemos” (Ilustração 20) e no plano do dia, fazendo um círculo verde (fizemos), amarelo (para continuar) e vermelho (não fizemos), desta forma, tínhamos consciência do que havia para continuar e para fazer, permitindo que as crianças participassem no planeamento.

11h30 - Pausa/Higiene e Higiene

Às 11h30 as crianças iam para a pausa, onde havia diversas crianças. Às 11h50 dirigíamo-nos para a casa de banho e, embora as crianças já sejam bastante autónomas, era necessário o apoio do adulto para abotoar algum botão e, por vezes, havia também a necessidade de consciencializar para o desperdício de água.

Almoço e lanche

São momentos em que os adultos se sentam junto das crianças a almoçar, dialogando com elas sobre o que estão a comer, bem como sobre o que foi realizado na sala ou outro assunto que a criança queira conversar.

13h00 - Repouso

Este, acontece na sala, em *katres* individuais, e para tornar este momento sereno, é colocada uma música calma, num tom baixo, para que as crianças se sintam tranquilas e possam descansar.

15h00 – Animação cultural

Este é o tempo de animação cultural e/ou trabalho curricular partilhado pelo grupo.

Este momento é realizado em grande grupo e foi especialmente utilizado para dinamizar histórias, cultura alimentar e saídas ao exterior.

Sexta-feira- Reunião em conselho

Na área polivalente, todos juntos conversamos e refletimos sobre o que se passou durante a semana, utilizando como recurso o nosso diário.

3.5. Ações desenvolvidas em contexto pré-escolar

Neste capítulo irei apresentar três partilhas de vivências socioculturais, realizadas no momento de acolhimento, demonstrando quais foram os significados partilhados perante a mesma vivência, recorrendo, para tal, às notas de campo e à visualização de filmagens para recolher os dados. Seguidamente, apresentarei também as ações desenvolvidas com as famílias, com o intuito das mesmas participarem na vida do pré-escolar, utilizando as notas de campo e as fotografias para a recolha dos dados. A propósito dos inquéritos por questionário enviados aos pais, analisei a primeira pergunta na perspetiva de saber a visão dos pais sobre o pedido das fotografias das vivências socioculturais dos seus filhos e, posteriormente, qual é a pertinência das reuniões com os pais.

Posteriormente, surgem as ações desenvolvidas nas áreas da sala e saídas ao exterior, de modo a que as crianças se apropriassem dos instrumentos que faziam parte das suas vivências socioculturais e como estas ações potenciaram a criação de significados, partindo das notas de campo e das fotografias para a sua análise.

Apresentarei também a análise à pergunta sobre a relevância que o exterior tem na perspectiva dos pais.

De seguida, apresentarei a descrição da realização do projeto dos polícias, demonstrando como este potenciou a criação de novos significados, a partir das notas de campo para a recolha de dados. Depois, procurarei mostrar de que modo a documentação promoveu a interação social, com o objetivo de potenciar a partilha de significados, tendo as notas de campo e a visualização de vídeos para a recolha dos dados. E, através dos inquéritos por questionário enviados aos pais, apresentarei uma análise à segunda pergunta, de modo a saber se em casa houve alguma conversa das crianças com os pais sobre as partilhas das vivências com as fotografias, seguindo-se a análises às restantes perguntas, de modo a saber a opinião dos pais sobre a importância que os registos fotográficos têm na sala. Por fim, apresentarei, ainda, a opinião dos pais quanto à relevância das reuniões, dos registos fotográficos, das conversas e das saídas ao exterior na vida dos seus filhos.

Note-se que todas as fotografias utilizadas têm apenas o intuito de testemunhar o que descrito e apresentado, preservando assim a realidade.

3.5.1. Acolhimento em conselho

Neste subcapítulo irei apresentar com base nas filmagens e notas de campo, de 3 comunicações de 3 crianças sobre as suas vivências sociais e culturais fora do pré-escolar, com o apoio de 1 fotografia de cada criança. E, por fim, uma partilha sobre uma folha que um menino trouxe.

Apesar de só descrever 3 partilhas com fotografias, houve 16 comunicações com fotografias enviadas pelos pais. E de salientar que algumas crianças trouxeram mais que uma/duas fotografia para comunicar, mas não houve oportunidade de todas as fotografias serem partilhadas enquanto estava no estágio, uma vez que foi dada oportunidade a quem ainda não tinha trazido. Mas, foram as próprias crianças a escolher qual era a fotografia que queria partilhar e houve quem quis comunicar duas fotografias.

Por fim, base na análise das notas de campo, descreverei uma partilha sobre uma folha que um menino trouxe e uma partilha só oralmente, sem apoio de uma fotografia.

1.ª partilha

No dia 9 de outubro de 2017, o grupo encontrava-se sentado na zona polivalente e eu estava sentada junto deles. Seguidamente, disse ao grupo que o T. (3) tinha trazido uma fotografia de casa. E como este já me tinha mostrado e falado sobre ela, eu disse:

Eu: - O que é isso que me mostraste T. (3)?

Eu: - É uma fotografia?

T.: - Sim.

Eu: - E conta-nos lá o que estavas a fazer na fotografia?

T.: - Estive a ver os animais da selva.

T.: - Vi a Girafa. (Falava muito baixinho.)

Eu: - Foi no Jardim Zoológico que tu viste a girafa?

T. acena com a cabeça, dizendo que sim.

M. (3/5): - Eu gosto de macacos. (Começa a imitar um macaco.)

H. (3/1): - Eu já fui ver os animais.

T. passa a fotografia. (Ilustração 33)

O M. (3/5) e o H. (3/1) começam a falar sobre o que estão a ver.

M: - É a girafa.

Eu: - T. que animais viste mais?

T: - Vi os leões, os crocodilos e os golfinhos.

F (3/7): - Eu também já vi golfinhos.

Eu: - E o que é que acham se na próxima semana formos ver no computador os animais da selva que o T. viu?

O grupo mostrou interesse na atividade e eu registei no diário, na respetiva coluna (queremos fazer).

(Caderno de formação e filmagem, 11-10-2017)



Ilustração 33 - Observar a fotografia do T. (3).

Análise e reflexão: Nesta partilha o T. (3) teve a oportunidade de falar sobre uma vivência sua e como se trata de uma criança nova na sala, permitiu que o grupo o conhecesse melhor. Foi notório que, para algumas crianças, os significados criados perante a comunicação do T., estavam relacionados com os animais. Assim, constatámos que os animais constituem um assunto de interesse para o grupo, sendo possível fazer uma projecção para o que queremos fazer, registando no nosso diário.

2.ª partilha

No dia 14 de novembro de 2017, na biblioteca, as crianças estavam organizadas em roda, quando eu disse ao grupo: - Hoje o Af (3/5) escolheu uma fotografia para vos mostrar.

O Af (3/5) está a segurar a fotografia, observando e disse: - Fui ao circo.

Eu: - E o que estavas a fazer no circo?

Af estava envergonhado, por isso, ajudei-o: - Estavas a andar...

Af: - ... no pónei. (Completa.)

T. Z (3/11): - Havia motas.

Eu: - Af, havia motas?

Af acena com a cabeça dizendo que sim: - E andam muito depressa.

Af: - E vi palhaços.

Eu: - E que palhaçadas fizeram eles? Queres ir para o centro da roda fazer algumas palhaças, para imitar o que os palhaços fizeram?

Eu: - Vamos ver o Af a fazer as palhaçadas que os palhaços fizeram.

O Af foi para o centro e começou a fazer algumas palhaçadas. (Saltava no centro, imitando o que viu, envergonhado.)

E todos batemos palmas.

Af mostrou novamente a sua fotografia, dizendo que estava em cima do pónei, apontando.

Af: - Aqui é a mãe. (Apontou para a fotografia.)

Seguidamente, o Af mostrou a fotografia ao V. (3/6) que estava ao pé dele e começaram os dois a vê-la.

Depois, o T.Z. (3/11) e o T.G. (3/2) foram para junto do Af e do V. para ver a fotografia.

Af começou a conversar, mostrando quem estava na fotografia, apontando.
(Ilustração 34)

V. (3/6) mostrou-me a fotografia e disse: - É a mãe do Af.

Eu (Já sabia que o J. (3/6) tinha ido ao circo, pois ele já tinha partilhado com o grupo): - J., quando foste ao circo o que tu viste?

J. (3/6): - Motas a andar muito depressa. (Faz os gestos de como as motas andavam.)

Eu: - Muito depressa, como o Af viu.

J.: - À volta, à volta. (Faz gestos.)

Af imita os gestos do J.

J.: - Andavam assim... assim... assim... (Fazendo gestos.)

Educadora cooperante: Faziam acrobacias era?

J.: - E o que viste mais?

J.: - Palhaços e tinham carrapitos.

Eu: - J. e Af, não querem ir para a frente? dirigem-se os dois para o centro e começam a fazer palhaçadas, saltando. (Ilustração 35.)

(Caderno de formação e filmagem, 13-11-2017)



Ilustração 34 - Af (3/5) a conversa sobre a sua fotografia.



Ilustração 35 - O J. (3/6) e o Af (3/5) a imitar os palhaços.

Análise e reflexão: Nesta partilha demos oportunidade do Af (3/5) falar sobre a sua vivência, bem como conversar sobre quem estava com ele, apresentando a sua mãe. Para além disso, como o J. (2/6) também já tinha ido ao circo, os dois partilharam os significados criados sobre o que tinham visto no circo. Mais tarde, esta comunicação possibilitou a existência de um momento de animação, mais precisamente o jogo dramático, demonstrando ao grupo como é que os palhaços faziam.

Silva et al (2016) diz-nos que o/a educador/a deve criar oportunidades para representar a sua vida quotidiana. “ (...) representar, à sua maneira, experiências da vida

quotidiana ou situações imaginárias”. (p.52) Desta forma, ajudará no seu desenvolvimento emocional e social. “Esta forma de jogo é frequente nas crianças em idade de jardim-de-infância e desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não-verbal, na expressão emocional e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança”. (Silva et al, p.52).

3.ª partilha

No dia 7 de dezembro de 2017, a Te (3:1) quis mostrar uma das suas fotografias que trouxe. Estavam todos na zona polivalente, quando a Te começou a mostrar a primeira fotografia. (Ilustração 36)

Te: - Estava a fazer piza;

Eu: - E quando vocês pedem piza, o que pedem para pôr na piza?

M. (3/7): - Cogumelos, Fiambre, queijo.

Eu: - Te, tu colocaste queijo na tua piza?

Te abana a cabeça, dizendo que sim

D. (3:1): - Às vezes vem um senhor trazer a piza com a mota. (Não articula bem a frase.)

Eu: - Ah! Ah!, Às vezes, vem um senhor trazer piza à tua casa?

D.: - De mota.

Eu: - Eu, às vezes, também peço piza e vem o senhor de mota trazer.

M. (3/7): - Eu também às vezes peço piza.

Mr (3:2): - A minha mãe vai buscar piza e eu fico com o meu pai e com a minha mana.

Eu: - Em casa? Ficas em casa à espera da piza, quando a tua mãe vai buscá-la.

Brinco com a situação, uma vez que todos estavam contentes ao falar da piza dizendo hum... hum, comer piza! (Faço o gesto na minha barriga.)

Te começou-se a rir

M.: - Eu também comi piza.

Te: - Sabes o que comi ontem? Comi *sushi*.

Educadora cooperante: - Eu também gosto de comer *sushi*. Quais são os pratos que tu gostas de comer?

Te: - Não sei.

Eu: - Também gosto de comer *sushi*.

Educadora cooperante: - E comeste com os pauzinhos?

Te: - Não, com a faca e com o garfo.

Te mostrou a fotografia novamente.

Educadora cooperante: - Tu estavas na *Telepizza*?

Te: - Sim.

Eu: - E quem era a menina que estava ao pé de ti?

Te: - Não sei.

Eu: - Era outra menina que estava a fazer piza?

Te: - Sim.

(Filmagem, 07-12-2017)



Ilustração 36 - A T (3/1) a mostrar a sua fotografia.

Análise e reflexão: Nesta partilha foi possível fazer com que a Te (3) comunicasse sobre a sua vivência. Para outras crianças, a piza que esta estava a fazer, teve outros significados, por exemplo, para o D. (3/1) a piza é trazida por um senhor. A Mr (3/2), nesta comunicação, fez conexão entre as experiências vividas no seu meio familiar e comunitário, pois disse que ficava em casa quando a sua mãe ia buscar piza. Desta forma, ajudou-me a perceber que para a Te a piza pode ser feita por ela, mas para as outras crianças são outras pessoas que vão buscá-la ou trazê-la a casa.

Partilha de uma folha

No dia 9 de outubro de 2017, no acolhimento em conselho o S (3/1) mostrou as folhas que trouxe de casa

Eu: - Já repararam o que o S. trouxe umas folhas? (Este riu-se.)

Eu: - S. onde apanhaste essas folhas?

S.: - Na avó Jeta.

Educadora Cooperante: - As folhas que o S. (3/1) trouxe são das videiras, onde as uvas nascem.

Eu: - A avó Jeta tem uma quinta?

S.: - Sim.

Educadora Cooperante: - S. porque trouxeste essas folhas? (Este estava com vergonha.)

Eu: - Para mostrar aos teus colegas?

S.: - Sim.

O grupo não disse nada.

Eu: - Vocês sabem o que podemos fazer com as uvas, para além de comê-las? Podemos fazer vinho.

Educadora cooperante: - Também podemos fazer sumo de uva.

O grupo continuava calado, sem dizer nada.

Em seguida, fui buscar uma folha que estava no laboratório de ciências e mostrei, perguntando:

Eu: - São iguais?

M. (3/7): - Essa não é verde.

Eu: - E esta é mais pequena. (Mostrando a folha do S.)

Eu: - Vocês lembram-se onde apanhámos esta folha?

I. (3:3): - No jardim.

Eu: - E nós vimos uvas no jardim?

I. (3/3 anos): - Não.

Eu: - Então, esta folha que o S. trouxe não é da mesma árvore que esta que aqui temos.

Educadora cooperante: - No jardim, a árvore de onde nós apanhámos a folha, chamam-se plátano.

Seguidamente, as duas folhas foram passando pelas crianças para que todos mexessem e fizessem as devidas observações. (Ilustração 37)

(Caderno de formação e filmagem, 09-10-2017)



Ilustração 37 - Observação das folhas.

Análise e reflexão Nesta partilha o S. mostrou uma folha que trouxe de casa e, como a educadora cooperante conhecia a vivência social dele, foi possível contextualizar a folha que este tinha trazido. Apesar disso, visto que tínhamos folhas na sala, apanhadas pelo grupo, quando fomos ao jardim. Deste modo, era significativo criar condições para que houvesse novas descobertas em relação às duas folhas, permitindo, assim que as crianças fizessem ligações / conexões entre as folhas que apanharam e a folha do S., criando novos significados. Na verdade, foi graças ao diálogo entre todos que as crianças verificaram que as folhas não são iguais e que as árvores onde foram apanhadas as folhas também não são iguais, aumentando, assim, o seu conhecimento sobre o mundo cultural.

Silva et al. (2016) dizem-nos que:

“O contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem”. (p.90)

Apesar disso, também podemos observar a relevância que existe pelo facto da educadora conhecer as vivências socioculturais da criança. Por esta razão, foi possível contextualizar a folha que o S. (3/1) trouxe, porque a educadora cooperante sabia que a avó deste tem videiras, visto que o S. era tímido e não conseguia falar muito. Mas para contornar a situação, se a educadora cooperante não soubesse, no momento da despedida, podia perguntar aos pais onde o S. tinha apanhado a respetiva folha e, no outro dia, lembrar o assunto ao grupo. Podia também ter perguntando à criança, quando esta chegou, mas como já estávamos no momento do acolhimento, em conselho, não foi possível falar com os pais.

3.5.2. Envolvência da família na sala

Neste subcapítulo irei fazer referência ao trabalho de cooperação que houve com a família durante a minha PES, contribuindo para o conhecimento das crianças e da sua realidade sociocultural, potenciando, deste modo, a ampliação da criação de significados

O momento do acolhimento é realizado no salão, local onde a criança chega, inicialmente, com a família. Neste momento, procurei que houvesse troca de informação

sobre a criança, sobre as suas experiências em casa, bem como sobre as fotografias que traziam. Durante o acolhimento houve também a necessidade de tranquilizar um pai, uma vez que o seu filho ficava a chorar quando o pai ia embora e este ficava triste com a situação.

O significado do pedido das fotografias, segundo os pais que responderam ao inquérito (7), foi para dar a conhecer as suas vivências fora da sala aos colegas, isto é, para que as crianças se sentissem mais valorizadas e ficassem menos tímidas. E o nível de importância foi classificado com 5 (muito relevante) e 4 (relevante).

Vejamos os seguintes exemplos:

“Uma forma de melhorar ou desbloquear o relacionamento com as outras crianças, trazendo algo que a criança conhece bem e que lhe poderá dar mais confiança e vontade de interagir - quase como se se exibisse por mostrar algo que é valorizado por ela. No fundo, também uma forma da criança se sentir valorizada e de ganhar confiança/ autoestima dentro do grupo. É também uma forma de cruzar a vida da escola com a vida da família/social, com o objetivo de separar menos estes dois mundos. É, ainda, uma forma da criança sentir que leva um pouco da sua “vida mais segura” (com os pais) para a escola. Penso que, desta forma, também a educadora poderá retirar algo que a ajude a entender um pouco melhor a criança e algumas das suas motivações/comportamentos”(Resposta de um pai/mãe)

“Considero importante que as crianças partilhem as suas experiências fora do ambiente escolar com os seus pares, que partilhem as emoções sentidas nessas vivências, numa tentativa de se conhecerem melhor e, também, para desenvolverem o raciocínio para a transmissão da mensagem. Não é apenas um momento lúdico, onde as crianças se divertem a ver os colegas nas suas atividades, mas também didático, onde todas tentam transmitir que significado tem para elas aquele momento captado pela máquina. As rotinas nem sempre permitem/facilitam a vivência de momentos entre pais e filhos. Contudo, são essas vivências, diferentes, divertidas, enriquecedoras, que fortalecem ainda mais os laços entre pais e filhos. As crianças passam muitas horas nas escolas e

têm rotinas “rígidas”, que são importantes, mas é tão, ou mais importante, os momentos de lazer, onde as gargalhadas, a partilha daquela vivência, permite o desenvolvimento dos afetos, a abertura dos “horizontes”, o desenvolvimento da personalidade e a sensibilidade para o mundo que as rodeia”. (Resposta de um pai/mãe)

Porém, foi também questionada a relevância que há em existir conversas com os pais e estes (7) classificaram com 5 (muito relevante) e 4 (relevante). Estes, disseram que existe troca de informação sobre o seu/sua filho/a, que permite que o/a educador/a conheça melhor as crianças e que haja um trabalho de cooperação entre todos. Veja-se, por exemplo, a seguinte resposta

“Porque só desta forma se consegue um trabalho de colaboração e cooperação que faz todo o sentido existir, pois a criança que está no jardim-de-infância é também aquela que vai para casa, que está com a família e que está presente noutros contextos. A conversa com os educadores é essencial para que se possam gerir situações da forma mais adequada e que, muitas vezes só se percebem se houver esta partilha entre os pais e os educadores/auxiliares”. (Resposta de um pai/mãe)

Apesar da comunicação no acolhimento, no momento do acolhimento em conselho, o T.Z. (3/11) partilhou com o grupo que a sua avó tinha uma pastelaria que fazia bolo-rei e, posteriormente, disse que queria bolo-rei. Perante esta partilha, convidámos o T.Z. a falar com o seu pai e perguntar se poderíamos ir visitar a pastelaria da sua avó e aprender a fazer bolo-rei.

Assim, o dia 4 de dezembro, pelas 10h00 dirigimo-nos até à pastelaria da avó do T.Z. Esta criança (3/11) irradiava felicidade; sentia-se muito contente e orgulhoso por ir mostrar a pastelaria da avó e fazer bolo-rei.

Quando estávamos a chegar o T.Z. apontou para o local da pastelaria, dizendo:” É ali, é ali...”.

Eu: - É ali a pastelaria da tua avó?

Entrámos e fomos logo muito bem recebidos pela avó e pelo pai do T.Z. Este estava muito animado e empolgado por estarmos na pastelaria que lhe pertencia, ajudando-nos, indicando a direção da cozinha, onde assistimos à confeção do bolo-rei.

Já na cozinha, a avó do T.Z mostrou-nos a massa que já estava feita, explicando que já estava preparada, uma vez que esta tem que ficar de um dia para o outro a repousar/descansar. Em seguida, a avó referiu que a massa para o bolo levava muitos frutos secos. As crianças estavam espantadas, ouvindo a avó do T.Z. a explicar como é que se processa a confeção do bolo.

Seguidamente, a senhora tirou a massa que estava dentro de uma taça, fazendo a forma do bolo. As crianças colocaram as cerejas e os figos em cima do bolo, muito entusiasmadas. (Ilustração 38)

Depois, o bolo foi para o forno e nós saímos da cozinha. As crianças sentaram-se nas mesas da pastelaria e lancharam biscoitos e água. As crianças estavam radiantes por estarem na pastelaria da avó do T.Z.

(Caderno de formação, 04-12-2017)



Ilustração 38 - A colocar os frutos para fazer o bolo-rei.

Análise e reflexão: Esta visita fez-me pensar como tem significado para as crianças realizarem atividades que vão ao encontro da sua vivência cultural e social. Esta, foi possível porque tínhamos conhecimento da vida social do T.Z., visto que este nos contou, durante o acolhimento em conselho. Outra possibilidade para realizarmos a confeção do bolo-rei, era convidar a avó do T.Z. para ir ao colégio, mas estou certa que não teria o mesmo impacto, uma vez que, assim, foi possível sair da sala e conhecer a cozinha onde a avó do T.Z. confeciona os bolos e, desta forma, a família também se envolveu-se na vida do pré-escolar, tornando-se numa experiência valorativa.

Através desta interação com diferentes pares, foi dada a oportunidade das construírem novos significados relacionados com o bolo-rei, nomeadamente em relação à sua receita e à forma como é confecionado, através do diálogo e da observação.

A reunião de pais onde estive presente e onde os pais falaram das suas perspetivas para o novo ano também me ajudou a conhecer melhor a realidade dos seus filhos. Na análise dos inquéritos (7), os pais classificaram com 5 (muito relevante), 4 (relevante) e 3 (pouco relevante). Estes, responderam que estas reuniões são para conhecerem as dinâmicas que vão ser desenvolvidas na sala, momento de partilhas e de laços entre os pais e a equipa educativa. Porém, houve um pai que respondeu que não via muita utilidade nestas reuniões. Veja-se este exemplo:

“É essencial para que se percebam algumas dinâmicas da sala e para que as famílias se envolvam no trabalho que é desenvolvido em sala. Para sentirmos que “fazemos parte desta sala”. Também é importante para se resolverem assuntos e se tomarem decisões que não fazem sentido serem tomadas por outras vias”.(Resposta de um pai/mãe)

3.5.3. Produzir significados no brincar/atividades

Neste subcapítulo irei apresentar atividades/brincadeiras que promoveram as conexões entre as experiências das crianças vividas na creche e no seu meio familiar e comunitário, combatendo a fragmentação das experiências de aprendizagem.

No dia 18 de outubro de 2017, em grande grupo, às 15h00 assistimos a uma projeção sobre os animais do Jardim Zoológico de Lisboa, uma vez que houve bastante interesse pelos animais durante a comunicação do T. (3).

Antes de começar a projeção, aproveitei o registo escrito do Af (3/5) (Ilustração 39), pois este quis escrever que também foi ao Jardim Zoológico, identificando os animais que viu e utilizei também o registo fotográfico do T.

Eu: - Vocês lembram-se que o T (3) nos tinha dito que foi ao Jardim Zoológico, até nos mostrou a sua fotografia (mostrando o registo fotográfico), e outros meninos/as também disseram que já lá tinham ido. O Af, no seu texto, escreveu que também tinha ido (mostrando o registo escrito), a F. (3/7) tinha dito que vira os golfinhos. Hoje, eu vou mostrar-vos os animais que os meninos/as viram, para todos os conhecerem.

A seguir, comecei a apresentar a imagem da



Ilustração 39 - Apresentação do registo escrito do Af.

entrada do parque do Jardim Zoológico e perguntei ao Af (3/5): - Foi aqui que estiveste?

Af (3/5) – Sim.

Em seguida, disse: - O Af. (3/5) disse que tinha visto hipopótamos.

Eu: - Vou mostrar-vos.

Nesta visualização vimos um vídeo do próprio Jardim Zoológico, dando a oportunidade mostrar o que eles comem (palha) e que gostam muito de tomar banho.

Seguidamente, vimos os leões e, nesta visualização, aproveitei para referir que a fêmea do leão chama-se leoa, expondo a imagem da leoa e do leão, em simultâneo, presente no *site*, de modo a que eles vissem as diferenças.

Algumas crianças foram indicando a sua preferência em relação ao animal que gostariam de ver, por exemplo as focas, os camelos... e, nessas visualizações, vimos o que o animal comia e onde é que eles gostam de viver (meio aquático, terrestre ou se são animais que voam), bem como os padrões de cada animal, por exemplo a zebra tem riscas pretas e brancas, entre outras. Estas características foram observadas através de imagens e vídeos que o *site* tinha e o grupo estava entusiasmado, uma vez que estavam bastante interessados em querer ver vários animais.

(Caderno de formação, dia 18/11/2017)

Análise e reflexão: Antes da visualização, comecei por recordar às crianças o porquê de irmos ver os animais do Jardim Zoológico em Lisboa, no computador, pegando na vivência do T., bem como, recordar as partilhas das mesmas vivências e, neste caso, aproveitei o registo escrito do Af. (3/5), fazendo conexões ao longo do tempo, conectando o ontem com o hoje. A visualização dos animais selvagens permitiu ao grupo a produção de novos significados, por exemplo, temos um leão mas a fêmea do leão chama-se leoa.

Através das partilhas das vivências das crianças, utilizando as fotografias, pretendo que haja uma aproximação das vivências das crianças na escola e, segundo Peças (2005), referido por Folque (2014), “No Movimento da Escola Moderna (...) a escola é vista como uma comunidade em que a experiência cultural de cada um dos seus membros é partilhada e enriquecida pelos contactos com os conhecimentos herdados da sociedade e acumulados ao longo da história das ciências e das culturas”. (p.52)

Ida à compra das castanhas

Como a M. (3/7) partilhou com o grupo que tinha ido à Praça do Giraldo comprar castanhas com as suas primas, aproveitámos essa partilha e decidimos que

também queríamos ir comprar castanhas e lá fomos nós comprá-las. Quando chegámos junto dos vendedores de castanhas, as crianças viram que saía muito fumo, viram o vendedor a pôr carvão e que o mesmo servia para assá-las. (Ilustração 40) Depois, na sala estivemos a comê-las.



Ilustração 40 – Compra de castanhas.

Análise e reflexão: Esta saída permitiu que as crianças contactassem com a comunidade e, para além disso, construísem significados, uma vez que observaram como é que as castanhas são assadas, tornando-se aprendizagens verdadeiramente significativas. Sousa (2009) diz que “O envolvimento e a implicação das famílias e da comunidade é imprescindível para que o trabalho desenvolvido na sala desempenhe o papel de promotor e valorizador das expressões culturais do meio”.(p.22)

Segundo o inquérito respondido pelos pais (7), as saídas ao exterior foram todas classificadas com 5 (muito relevante). Os pais referiram que são importantes para que as crianças façam aprendizagens com sentido e saibam viver. “São tão, mas tão importantes. As crianças não devem nunca viver alienadas do mundo que as rodeia, muito pelo contrário, devem fazer parte dele. Por exemplo, a observação e a vivência das mais diversas situações do dia-a-dia ajuda-os a crescer, a perceber como funcionam as coisas, a desenvolver o espírito. Valorizo muito estas iniciativas, e observo a importância e o significado que têm para o meu filho, não só hoje, mas amanhã” (Resposta de um pai/mãe)

Brincadeira nas áreas

Área da biblioteca

No dia 27 de setembro de 2017, a I. (3/3) disse que queria ir para área da biblioteca e entretanto a T. (3) também quis ir. A I. (3/3) tirou um livro e começou a contar a história à T. (3), contando o que via nas imagens; a seguir, virou o livro para

mim e para a T. (3), de modo a conseguirmos ver as imagens, possivelmente, imitando o que a educadora faz quando lhes conta histórias. (Ilustração 41)

(Caderno de formação, 07-09-2017)



Ilustração 41 - I (3/3) a contar a história.

Análise e reflexão: Após conversar com a educadora cooperante sobre esta observação que eu fiz em relação à dinâmica da I., nesta área, fiquei a saber que esta, em casa, já tem hábitos de ouvir histórias em casa, uma vez que a mãe as conta muitas vezes. Sendo assim, esta podia estar a produzir significado em relação às experiências familiares ou a imitar a dinâmica da educadora quando lê histórias, uma vez que o grupo está habituado a ouvir histórias contadas por ela.

Área da música

Descrição com análise

No dia 22 de novembro de 2017, na sala, junto da área da música observei o Af. (3/5) com uma viola, o D. (3/1) com clavas e a M.C. (4) com outra viola, como podemos observar na ilustração 42. O Af. estava a cantar e o D. e a M.C. a tocar. O Af. (3/5) estava a cantar a música “a gotinha de água” uma música alentejana com expressividade e, ao ter conhecimento que a sua família costuma cantar, foi possível observar que este estava a criar uma brincadeira através da sua realidade cultural. Quanto ao D., sei que este costuma estar ao pé do pai enquanto ele toca.

(Caderno de formação, 22/11/2017)



Ilustração 42 - Brincadeira na área da música.

Análise e reflexão: É visível que o meio familiar é o principal ambiente que influencia na construção de significados sobre o que nos rodeia, por isso torna-se importante conhecer a vida social e cultural das crianças fora da sala, com o intuito de percebermos as ações das crianças, o que nos ajudará a compreender o que a criança já sabe em relação ao mundo que a rodeia e aos seus interesses, de modo que não exista a fragmentação das experiências de aprendizagem, permitindo que essas sejam significativas.

3.5.3. O projeto “Os polícias”

Neste subcapítulo irei demonstrar como o trabalho de projeto poderá ser significativo para a criação de significados, de modo a ampliar o conhecimento das crianças.

O projeto “Os polícias” surgiu no dia 8 de novembro, quando decorria o momento do acolhimento e o D. (3/1) mostrava aos seus colegas um carro da polícia (brinquedo) que tinha trazido de casa. Enquanto estava a mostrá-lo e a brincar com o carro na mesa, eu comecei a conversar com ele sobre o que estava a fazer e perguntei-lhe: - Onde vais levar o carro da polícia?

T.G. (3/1): - Vai apanhar os ladrões.

Eu: - Mas os polícias só apanham ladrões?

Mi (3/5); **T.G.** (3/1); **Jo** (3/12): - Sim.

T.Z. (3/11): - Prendem os ladrões.

Mi (3/5): - Eu tenho medo dos polícias.

(Caderno de formação, 08-11-2017)

Neste momento tornou-se evidente que este era o ponto de partida, uma vez que as crianças só sabiam que os polícias só prendem os ladrões e que o Mi tinha medo deles; assim, consideramos que houve relevância cultural e social para permitir a continuação deste assunto. Considerámos, então, que seria fundamental desconstruir e aumentar o conhecimento das crianças sobre este assunto, pois era importante que as crianças percebessem que os polícias têm um papel muito importante para a sociedade.

Com o intuito de realizarmos a planificação do projeto “os polícias”, utilizamos o mapa de pilotagem “mapa de planeamento do projeto”. Com a utilização deste mapa fui percebendo o que eles já sabiam, o que gostariam de saber e fazer, integrando, ao

longo do projeto, as contribuições das crianças que iam dando indicações sobre o que gostariam de fazer e saber.

Na execução do projeto, no dia 16 de novembro, na zona polivalente, as crianças estiveram a ver um livro e, entretanto, o J. (3/5) perguntou se podia entrar no projeto e eu disse que sim. Então, Propus que o M. (3/4), o T.G. (3/1) e o T.Z. (3/10) conversassem com o J. (3/5) para dizerem o que estavam a fazer.

T.Z.: - Estamos a ver o livro sobre os polícias.

Mi: - Está aqui um polícia. (Ilustração 23)

T.G.: - É uma menina.

Eu: - O que é que o polícia está a fazer?

Mi: - Eu não sei.

Eu: - Olha, o polícia está a ajudar a menina a encontrar o caminho. Agora já sabem, os polícias podem ajudar-nos quando estamos perdidos.

Mi (3/4): - Então, a menina não sabia o caminho para casa?

Eu: - Pois, se calhar não sabia o caminho para casa e o polícia estava a ajudá-la.

Então, agora, vou escrever o que vocês descobriram”.

(Caderno de formação, 16-11-2017)

No dia seguinte dia 17 de novembro, fomos para a oficina da escrita, para o computador ver o vídeo sobre o que fazem os polícias. O vídeo tornou-se um recurso bastante dinâmico e dava-lhes autonomia para construírem significados sobre os polícias.

Deixei que estes vissem o vídeo sozinhos (ilustração 23) e quando este acabou fui ter com eles perguntando: “O que observaram no vídeo?”

Jo (3/6): - Vi polícias com armas.

Eu: - O que é que eles estavam a fazer com as armas?

J. (3/6): - Estavam a fazer assim... assim... (gestos).

Eu: - Sabes porque é eles utilizam as armas? É para assustar...

J. (3/6): - ... os ladrões. (João completa a minha frase.)

Eu: - E o que viram mais?

J. (3/6): - Os polícias têm cães.

Eu: - E viste o que os cães estavam a fazer?

J. (3/6): - A saltar para a água e foram buscar uma pessoa.

Eu: - E os cães também conseguem procurar pessoas que estão desaparecidas.

T. Z.: - Estavam a parar o trânsito.

Eu: - E porque é que eles estavam a mandar parar os carros?

Jo (4): - Para não haver acidentes, faziam assim... (Fez o gesto do polícia a mandar parar os carros.)

T.G. (3:2): - Têm motas.

Eu: - Ah! Ah! ... Então, os polícias não têm só carros! Têm também motas.

Eu: - E vocês viram se eles tinham carrinhas?

Mi (3/5): - Sim, sim...

O Jo (4) começa a fazer os gestos como se tivesse uma arma, fazendo *pum... pum.*

(Caderno de formação, 17-11-2017)

No dia 30 de novembro fomos ao posto da polícia.

Eu: - J (4), É uma mulher polícia.

Educadora cooperante: - Já viram, uma mulher polícia”

Nesta visita, os agentes da polícia mostraram vários filmes, com o intuito de os sensibilizar as crianças para a sua segurança enquanto cidadãos. No final, fomos ver o carro e a mota que os polícias utilizam. As crianças entraram no carro e colocaram-se em cima da mota (Ilustração 43), ouvindo a sua sirene.

A seguir, dirigimo-nos para a área do faz-de-conta; como o J. (3/6) mostrou bastante interesse pelo carro da polícia, na sala, construímos um carro. Para o planeamento da construção do carro, as crianças foram dizendo o que queriam:

J. (3/6): - Temos que fazer portas.

Eu: - Boa, J, sem portas não conseguimos entrar! (Rindo-me.)

T.Z. (3/11): - Um volante.

D. (3/1): - Um volante. (Faz gestos para explicar para que servia o volante.)

Eu: - Exatamente D., é para conduzirmos o carro.

Eu: - E de que cor vamos pintar o carro?

Jo (4): - Branco e azul.

J. (3/6): - Uma buzina.

Eu: - Para buzinar, bip... bip...

J. riu-se e disse: - Sim, sim.



Ilustração 43 - O polícia a mostrar a mota.

T.Z: - Podemos fazer uma sirene.

Todos fizeram o som da sirene: “ueueueueueu”.

Eu: - Os carros têm janelas, se não houver janelas o carro vai andar e pum bate... (Faço gestos.)

Começam-se todos a rir.

T.G.: - As luzes.

(Caderno de formação, 11-12-2017)

Como as crianças demonstravam interesse pela área do faz de conta e imitar os polícias, conversei com elas para saber se gostariam de fazer fatos de policia, demonstrando entusiasmo pela ideia. Na divulgação do projecto aos colegas da sala 3, estes foram mascarados e estavam orgulhosos pelos fatos e o carro que construíram, bem como, no projeto que realizaram.



Ilustração 44- Divulgação do projeto

Análise e reflexão: Este projeto foi desenvolvido pelas crianças que demonstraram interesse por este assunto, porém, no momento das comunicações foram partilhadas as descobertas com todo o grupo.

Nas notas de campo, é possível verificar que, ao longo das várias experiências (observação do livro, visualização de um vídeo e a ida ao posto da polícia), as crianças foram construindo significados sobre o papel e a imagem dos polícias, por exemplo, o polícia ajuda as crianças quando estão perdidas, têm cães e param o trânsito para não haver acidente. A ida ao posto da polícia ajudou as crianças a fazer conexões entre as diversas experiências vividas na sala e no seu meio comunitário, uma vez que contactaram com a realidade, contribuindo para que o medo dos polícias fosse ultrapassado e permitindo que as crianças alargassem as suas mundividências. Assim, podemos contrariar os estereótipos associados ao género, por exemplo, quando o J. (3/6)

ficou espantado por ver uma mulher como agente. Na construção do carro, é visível os significados criados pelo carro da polícia, pois no planeamento da sua construção as crianças fizeram a ligação / conexão com o que viram.

Como já referi anteriormente, segundo Guedes, no que diz respeito ao desenvolvimento do projeto, refira-se que este foi-se desenvolvido com base na compreensão e ação sobre o quotidiano “esta cultura de projeto remete para o ato de educar para um outro paradigma: já não transmissão de informação sem ligação com o vivido, mas o aprender como meio de compreensão e ação sobre os quotidianos (...). (Guedes, 2011, p.58).

3.5.5. Documentar vivências no pré-escolar

Neste subcapítulo vou descrever a importância que dois registos fotográficos tiveram na comunicação para a relação social e também para recordar as vivências partilhadas. Ao longo do estágio foram, ainda, realizados outros registos relevantes.

As fotografias que eram trazidas de casa para partilhar com grupo foram expostas perto da oficina da escrita. A exposição foi concebida de maneira a ser acessível às crianças, para que estas conseguissem tirar as fotografias e andarem pela sala. (Ilustração 45).

No dia 18 de outubro o G. tirou a fotografia do T. e começou a observá-la (Ilustração 45) e eu perguntei-lhe quem estava na fotografia que ele estava a ver?

G: - É o T.

Eu: - Lembras-te o que o T. estava a fazer?

G: - Foi ao jardim zoológico.

(Filmagem, 18/10/2017)



Ilustração 45 - Registo das comunicações.

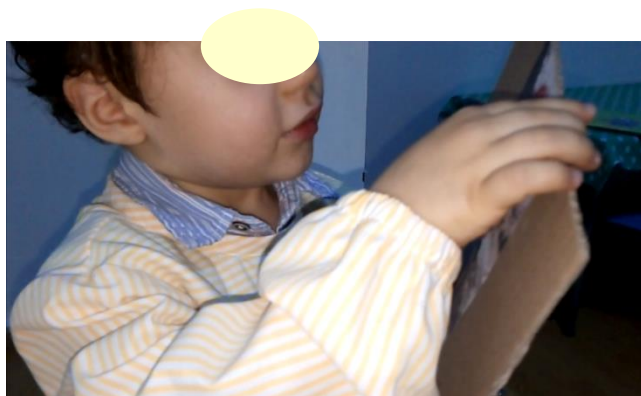


Ilustração 46 - O G. a ver a fotografia.

No outro dia, o **G.** também foi buscar a fotografia da **M.** e perguntou-me: - Quem são as meninas que estão com a **M**?

Eu: - São as primas dela.

G: - E como se chamam?

Eu: - Não sei, mas podes perguntar à **M.**, amanhã (A **M.** não estava na sala.)

No dia 2 de novembro, no momento do acolhimento em conselho, perguntei ao **G.** se ainda queria colocar a sua dúvida à **M.**, sobre a fotografia dela e ele respondeu que sim e levantou-se para ir buscar a fotografia da **M.**.

Seguidamente, mostrou a fotografia à **M.** e perguntou-lhe: - Como se chamam? (Apontando para as primas dela.)

M: É a Margarida e a Matilde. (Ilustração 47)

G ficou envergonhado.

Eu: - Já repararam, é a **M.**, a Margarida e a Matilde. Os nomes todos começam pela letra **M.**. (Realcei, porque a **M.** já reconhecia a letra do seu nome, sabendo que era a letra **M.**)



Ilustração 47 - A **M** a partilhar o nome das suas primas.

No dia 5 de janeiro de 2018, a **F.** (3/7) e o **V.** (3/6) aproximaram-se para ver as fotografias. A **F.** (3/7) apontava, dizendo quem estava na fotografia ao **V.** (Ilustração 48); seguidamente, aparece o **Af.** (3/5) e esta fala com ele apontando para as suas fotografia dizendo: - Aqui estava eu no avião e aqui estava no circo. (Ilustração 49) (Filmagem, 5/1/2018)



Ilustração 49 - A **F.** e o **V.** a observarem as fotografias.

Análise e reflexão: Nestas duas comunicações podemos concluir que as fotografias expostas permitiram dar oportunidade às crianças para recordarem as vivências socioculturais dos seus colegas e, posteriormente, despertarem a curiosidade em relação às vivências dos seus colegas. A dúvida do G. foi esclarecida quando estávamos em grande grupo, uma vez que, assim, todos tinham acesso à resposta da M. e esta podia também ser uma dúvida de outras crianças. Do mesmo modo, foram as fotografias que permitiram que as crianças falassem / partilhassem novamente as suas vivências com os colegas.

Em relação ao inquérito respondido pelos pais, no que se refere à pergunta “Observou alguma situação que indique a importância destas fotografias para o seu filho?”, os pais (7), responderam todos que os seus filhos falaram sobre as fotografias que mostraram aos colegas. Veja-se o seguinte exemplo “A (...) fez questão de escolher as fotografias das experiências que queria contar ao grupo e, no dia em que fez a sua apresentação, partilhou connosco o que disse e o que falou com os amigos”. (Resposta de um pai/mãe)

Outra das respostas dos pais que achei bastante interessante, uma vez que me permitiu saber que as partilhas permitiram acrescentar conhecimento às crianças, foi “Sim, já surgiram diálogos em casa, a partir de fotos que outras crianças levaram; foram aproveitados para explorar conteúdos que, de outra forma, não teriam surgido”. (Resposta da mãe da M.)

Em relação a todos os registos fotográficos presentes na sala, no que se refere à pergunta “Como sabem temos, na nossa sala, diversos registos com fotografias sobre o que as crianças realizam na sala. No seu entender, qual a utilidade destes registos, para as famílias e para as crianças?” Os pais (7) que responderam disseram que estes registos são úteis para os pais e também para as crianças, pois estes permitem que os pais saibam o que é realizado na sala e as crianças recordarem-se e falam sobre o que fizeram na sala, classificando com 5 (muito relevante) e 4 (relevante). Repare-se no seguinte exemplo, “Consideramos que são muito importantes tais registos, pois não só nos permitem, enquanto pais, acompanhar de forma mais direta as experiências e os projetos desenvolvidos, como nos permitem conversar com a nossa filha sobre aquilo que fez, o que gostou, o que não gostou, como fez, etc. Ao mesmo tempo que nós, pais, nos sentimos mais integrados no contexto do jardim infantil e entendemos que, para a nossa

filha, é uma forma mais fácil de partilhar connosco tudo o que vivenciou”. (Uma das respostas.)

Por fim, foi também questionada a relevância em existir conversas com os pais e estes (7) classificaram com 5 (muito relevante) e 4 (relevante). Os pais disseram que devem estar envolvidos em todas as aprendizagens que os seus filhos realizem. Por exemplo, “Os pais devem ser envolvidos em todo o processo de aprendizagem / desenvolvimento dos seus filhos, devem conhecer as suas dificuldades, os seus gostos, para ajudarem no processo de integração, adaptação, socialização, aprendizagem e crescimento / desenvolvimento. É importante que falem sobre como correu o dia, o que fez, o que gostou, para o ajudar a refletir sobre as várias atividades e a desenvolver o raciocínio e a linguagem, de modo a ajudá-lo a partilhar os seus momentos e emoções. É importante, pois, para a criança, saber que os pais se preocupam e se envolvem nas suas vidas”. (Uma das respostas.)

4. Considerações Finais

Neste capítulo pretendo apresentar uma reflexão final, aprofundando o meu percurso ao longo da investigação-ação realizada na PES, em conformidade dos objetivos previamente definidos. A problemática que serviu de ponto de partida para a realização desta investigação, pretende dar resposta à questão: como poderá ser ultrapassado o afastamento da creche e do pré-escolar da vida sociocultural da criança, de modo a que a vida familiar das crianças esteja presente na vida institucional, ampliando a criação de significados. Em primeiro lugar, foi necessário elaborar uma fundamentação teórica, com o intuito de compreender o que é a cultura e quais as razões que levam as crianças a construírem diferentes significados e como os mesmos podem ser ampliados. Para além disso, era também pertinente fundamentar o papel do/a educador/a, na medida em que este deveria conhecer as crianças, de acordo com os seus significados perante a cultura e, ainda, como estas poderiam ampliar a criação de significados. Deste modo, de acordo com os objetivos definidos, pretendia responder à problemática apresentada, tendo em vista a realização da investigação-ação e a posterior reflexão sobre a minha prática, a partir da fundamentação teórica.

Para atingir o objetivo que diz respeito ao conhecimento das crianças e da sua realidade sociocultural foi fundamental o trabalho de cooperação com as famílias, uma vez que a relação de confiança família / escola permitiu a comunicação sobre a vida das crianças, havendo uma cooperação muito eficiente dos pais, ao trazerem as fotografias dos seus filhos. No pré-escolar foi mais fácil responder a este objetivo, uma vez que a maior parte das crianças já comunicavam verbalmente e, autonomamente, já comunicavam com o grupo sobre a sua vida. No entanto, o trabalho de cooperação com os profissionais também foi muito importante, uma vez que como estes já conheciam as crianças, na maior parte das vezes, facilitou o processo de comunicação, fazendo com que elas falassem e, deste modo, foi possível compreender o que as crianças estavam a comunicar, verbalmente, ou por gestos. Deste modo, foi possível inferir o quanto importante é as famílias tomarem consciência da intenção do trabalho que o educador/a pretende desenvolver com os seus filhos, no sentido de perceberem a importância da cooperação entre educador/a-família.

Na verdade, é fundamental conhecer os significados produzidos pelas crianças, quando estes implicam conexões entre a vida fora e dentro da creche e pré-escolar, entre eventos no passado, no presente e no futuro.

No contexto de creche, a propósito da comunicação através das fotografias, foi possível conhecer os significados produzidos pela vida sociocultural da própria da criança, quando esta fazia gestos, apontando para a fotografia; sendo que, isso requeria estar bastante atenta e concentrada na observação, de modo a compreender o que a criança me queria transmitir. Quando a criança estava mais envergonhada tentei “emprestar” a minha voz, de modo a partilhar a sua vivência, embora isto só fosse possível nos casos em que os pais tinham falado da fotografia, dizendo o que tinham feito. Neste caso, era possível compreender os significados construídos a partir da vida sociocultural das crianças. Como o grupo era heterogéneo, para saber quais os significados atribuídos por outras crianças, em relação às vivências que estavam a ouvir/ver, o facto de algumas das crianças já pronunciarem algumas palavras, foi uma mais-valia para conhecer alguns desses significados. Um dos grandes desafios foi compreender os significados atribuídos pelas crianças que ainda não verbalizam muitas palavras, pois estes apenas apontavam para a fotografia e a interpretação que eu fazia podia não ir ao encontro do que a criança me queria transmitir, pelo que, nesse momento, cabe ao educador/a falar com os pais sobre o que foi observado, com o intuito deles partilharem alguma vivência sociocultural que explique os gestos partilhados pelo/a filho/a.

No pré-escolar, como a maior parte grupo já verbalizava algumas palavras, foi possível compreender mais facilmente os significados atribuídos à vivência partilhada.

Estes momentos, tal como já foi abordado na fundamentação teórica, proporcionam, gradualmente, às crianças, a oportunidade para comunicarem sobre determinados assuntos familiares, o que as ajudará a desenvolver a comunicação oral e as relações sociais e, ainda, a tomarem consciência de si próprias e, posteriormente, a tomarem, também, consciência dos outros e dos novos significados produzidos sobre a vida, o que, certamente, vai contribuir para o desenvolvimento das suas aprendizagens.

Em relação à produção de significados nas explorações/atividades, projetos e saídas foi necessário fazer uma observação individual de cada criança. Na PES, em creche, não foi muito fácil, pois esta é uma competência que se desenvolve com a prática, porém, progressivamente, fui conseguindo circular por toda a sala, de modo a conseguir observar cada criança.

Na PES em creche e pré-escolar as notas de campo ajudaram-me neste processo de observação individual, pois tomava consciência quais eram as crianças que ainda não tinha observado e deveria tomar atenção. As fotografias, a comunicação com os pais e

com a equipa de profissionais e, posteriormente, as filmagens ajudaram-me a compreender os significados produzidos que implicavam conexões entre a vida fora e dentro na sala.

Conhecer os significados atribuídos pelas crianças, em relação à vida sociocultural, permitiu-me compreender qual é o conhecimento/visão que eles atribuem à sua realidade, pois nem todas as crianças têm os mesmos contextos socioculturais, originando, assim, diversos significados para à mesma vivência. Para compreender os significados atribuídos e a melhor maneira para os ampliar, foi necessário realizar uma leitura sobre o livro de Bruner (2008). Deste modo, foi possível responder ao objetivo que pretende promover as conexões entre as experiências das crianças, vividas na creche e no seu meio familiar e comunitário, combatendo a fragmentação das experiências, pois só faz sentido promover estas conexões de acordo com os significados atribuídos pelas crianças sobre o mundo que as rodeia, com o intuito destes ampliarem os seus significados. Quanto às experiências desenvolvidas, procurei que fossem ao encontro dos significados produzidos nas comunicações, interesses e explorações sobre a sua vida sociocultural das crianças. Assim, nas ações desenvolvidas na PES, podemos observar que as crianças participaram no seu próprio processo de aprendizagem, com base na exploração/contacto e observação, visto que o conhecimento nas crianças constrói-se através da ação e observação, o que potencia a progressiva criação de significados sobre o mundo que as rodeia.

O envolvimento das famílias na vida da sala foi constante, para que estas tivessem confiança em mim e eu conseguisse conhecê-las, com o intuito de as conseguir envolver em tudo o que era realizado na sala e para que elas ajudassem na criação de significados.

O facto de ter realizado o inquérito por questionário para os pais responderem, possibilitou-me perceber se eles compreenderam a intenção de estar a pedir as fotografias e, para além disso, perceber que os registos, na visão dos pais, servem para eles saberem o que é feito na sala e para as crianças recordarem o que fizeram. A comunicação com o/a educador/a é uma ação importante para os pais, pois é uma forma destes saberem as evoluções dos seus filhos e também que o educador/a as conhece. Para além disso, as respostas sobre as fotografias permitiu-me perceber o impacto que a partilha de vivências teve para as crianças; no entanto, foi possível constatar que no pré-escolar as crianças falavam mais sobre as fotografias das outras crianças do que na creche, provavelmente pela mesma razão que a ideia que Bruner (2008) expõe, tal como

já foi referido no enquadramento teórico “O recém-nascido, diz-se, não pode compreender “significados”. Todavia, dentro de um prazo muito curto (e indicaremos tal data como desde o início do uso da linguagem), ele é capaz de o fazer”. (Bruner, p.89)

De um modo geral, a PES em creche e pré-escolar, tal como a minha investigação demonstra, permitiu-me construir uma visão em relação ao meu papel de educadora, uma vez que me possibilitou estar mais atenta às crianças, individualmente, sempre com o objetivo de compreender o que estas nos querem transmitir, compreendendo os significados construídos que são capazes de conectar com o mundo sociocultural. Ao longo de todo o processo, refleti, sempre, para perceber como podia permitir que as crianças participassem no seu percurso de aprendizagem, possibilitando a construção de novos significados sobre o mundo que as rodeia. Posso também dizer, que essas eram as minhas dificuldades, principalmente na creche, pois não compreendia como poderia fazer, uma vez que se estas crianças ainda não verbalizavam, mas com as brincadeiras e as interações com o grupo, consegui compreender os interesses das crianças e os significados atribuídos.

Concluindo, gostaria de referir que terminei as duas PES com vontade de continuar e senti que ainda há muito para aprender, mas cabe-me a mim, enquanto educadora, estar em constante atualização e procurar saber cada vez mais e mais... É evidente que tenho a certeza que as experiências boas, assim como todas as dificuldades, posteriormente refletidas, tendo em conta a sua melhoria, são as bases que me ajudarão no meu futuro como educadora.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores – Colóquio sobre Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, 1, 21-30.
- Bruner, J. (2008). *Actos de significado*. Lisboa: Edições 70.
- Correia, M. C. (2009, 2º semestre). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar enfermagem*, 13 (2), 30-36.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Viera, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia e Educação Cultural*, XIII (2), 355-376.
- Dewey, J. (1968). O sentido do projeto. In *Experience et Education*. Paris: Colin
- Folque, M., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015, 8 de julho). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3 (6), 13-34.
- Folque, M. A. (2014, 27 de agosto). Reconstruir a cultura em cooperação mediada pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Perspectiva*, 32 (3), 952-973.
- Folque, M. A. & Bettencourt, M. (2018). O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-137). Porto: Porto Editora.
- Guedes, M. (2011, 6 de julho). Trabalho em projeto no pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (40), 5-12.
- Iturra, R. (2007). *O imaginário das crianças. Os silêncios da cultura oral* (2.ª Ed). Lisboa: Edições.

- LeeKeeman, D. & Nimmo, J. (1999). Conexões – Uso da abordagem de projeto com crianças de 2 e 3 anos em uma escola-laboratório universitária. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância* (pp. 253-268). Porto Alegre: Artmed.
- Morin, E. (2000). *Os Sete saberes essenciais à educação do futuro*. Brasil: UNESCO.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação. Metodologia*. Porto: Porto Editora.
- Neto, C. (2001). A criança e o jogo: perspectivas de investigação. In B. Pereira, A. Pinto (Coord.). *A Escola e a Criança em Risco - Intervir para Prevenir* (pp. 1-12). Porto: Edições ASA.
- Ostetto, L. E. (2017). No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. In, L. E. Ostetto (Ed.), *Registos na educação infantil. Pesquisa e Prática Pedagógica* (pp.19-53). Brasil: Papyrus Editora.
- Pires, C. M. (2010). A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação*, 2 (2), 66-83.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 1-25). Lisboa: APM.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). Horários e rotinas para bebês e crianças . In J. Evans & E. Ilfield (Ed), *Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (pp.194-297). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Telles, C. (2009). Jogos e brincadeiras de faz-de-conta no processo pedagógico [Online]. Webartigos (2006-2017). Retirado de <https://www.webartigos.com/artigos/jogos-e-brincadeiras-de-faz-de-conta-no-processo-pedagogico/16437>.

SÁ, A. L. (2010, junho). Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. *Paideia*, VII (8), 55-80.

Sousa, M. T. (2009, 9 de julho). Projeto curricular - Grupo A. *Escola Moderna*, 33 (5), 5-24.

Silva, I. L, Marques, L, Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vala, A. (2012, 6 de julho). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-escolar. *Escola Moderna*, 42 (5), 5-12.

Vasconcelos, T. (Coord.) (2011). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens e integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Apêndices

Apêndice A – Inquérito por questionário

Olá pais e mães,

Venho pedir-vos mais uma colaboração!

Para o meu relatório final de mestrado estou a realizar uma investigação-ação que procura estudar uma problemática da sociedade atual relacionada com o fechamento das crianças dentro de instituições e o seu conseqüente afastamento da vida real “(...) assistimos a um afastamento da escola da vida e da cultura, bem como da paisagem, natural e construída pelos homens, onde esta vida humana tem lugar”. (Folque, 2014, p.954).

Nesta minha investigação pretendo perceber como é que as famílias valorizam e compreendem o tipo de estratégias pedagógicas que estão a ser dinamizadas.

Peço, então, por favor, que respondam às seguintes questões:

- 1- Que significado atribuiu ao facto de ter pedido que trouxesse fotografias das vivências sociais e culturais dos vossos filhos, de modo a partilhá-las com o grupo de crianças?
- 2- Observou alguma situação que indique a importância destas fotografias para o seu filho?
- 3- Como sabem temos, na nossa sala, diversos registos com fotografias sobre o que as crianças realizam na sala. No seu entender, qual a utilidade destes registos, para as famílias e para as crianças?
- 4- Das estratégias que são utilizadas nesta sala, com o intuito de darmos oportunidade de existirem conexões entre as experiências das crianças vividas no pré-escolar e no seu meio familiar e comunitário, refira, no seu entender, quais são as mais relevantes para si ou para o/a seu/sua filho/a?

5-

Estratégias	Nível de importância 1 (pouco relevante) a 5 (muito relevante)	Porquê? Para quê?
Conversa com os pais.		
Registos fotográficos de situações vividas na sala.		
Trazer fotografias de situações vividas em família.		
Reuniões de grupo com os pais.		
Saídas da sala para observar a vida no exterior e na comunidade.		
Divulgação de fotos no <i>facebook</i> e no <i>site</i> do colégio.		

Observações/algum aspeto que considere importante referir?