

Julho 2021

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Práticas com inspiração em Maria Montessori no jardim de infância: um estudo de caso

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Helena Carina Pereira dos Santos

ORIENTAÇÃO

Doutora Maria Ivone Couto Monforte das Neves



PAULA
FRASSINETTI



PAULA **FRASSINETTI**
Escola Superior de Educação

PRÁTICAS COM INSPIRAÇÃO EM MARIA MONTESSORI NO JARDIM DE INFÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO

Relatório de estágio desenvolvido para obtenção do grau de Mestre, no Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, conferido pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestranda: Helena Carina Pereira dos Santos

Orientadora: Doutora Maria Ivone Couto Monforte das Neves

Porto

julho de 2021

AGRADECIMENTOS

Antes da apresentação desta investigação, quero agradecer a todos aqueles que me acompanharam neste percurso de aprendizagem, de realização profissional e pessoal.

À minha FAMÍLIA, nomeadamente aos meus PAIS, ao meu IRMÃO e ao meu SCOT, por serem os meus pilares em todos os momentos e por me terem proporcionado a oportunidade de realizar um dos meus objetivos de vida. Obrigada por me ouvirem sempre com interesse, mesmo quando falo uma hora seguida. Obrigada pelo abraço nas horas que eu mais precisava! Obrigada por me dizerem sempre que sou um orgulho!

Ao PEDRO, o meu companheiro em todos os momentos. Obrigada por compreenderes as ausências devido ao trabalho e as emoções à flor da pele. Obrigada por aturares as minhas longas conversas sobre os meus interesses, as minhas dúvidas e os meus receios.

À ESEPF, por se terem tornado a minha segunda casa, acompanhando-me em todos os momentos e que agora me deixa saudades. Aqui incluo, as IRMÃS, os DOCENTES, especialmente as minhas SUPERVISORAS DE ESTÁGIO e as FUNCIONÁRIAS, pois através da ligação entre estes intervenientes tudo funcionou muito bem!

À minha ORIENTADORA, Doutora Ivone Neves, pelos momentos de partilha, pelos conselhos, pelo profissionalismo e também pela motivação ao longo de todo este percurso, de forma a me levar procurar saber mais e fazer cada vez melhor....

A todos os meus AMIGOS, especialmente ao grupo que me acompanhou nestes cinco anos, por aturarem as minhas maluquices, por alinharem em todos os desafios, pelas conversas e pelos telefonemas. Levarei comigo um pouco de cada uma de vós!

A todas as INSTITUIÇÕES, EDUCADORAS, PROFESSORAS e ASSITENTES OPERACIONAIS, onde realizei as práticas de ensino supervisionadas, que me receberam de forma carinhosa e profissional.

A todos(as), do fundo do meu coração, obrigada!

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este estudo realizou-se com um grupo de vinte e quatro crianças com 4 anos de idade e a respetiva educadora, de um jardim-de-infância do distrito do Porto. Enquadrou-se numa abordagem qualitativa, através de um estudo de caso, sendo a questão de partida orientadora da investigação: De que forma o método de Maria Montessori está presente na organização do ambiente educativo, ao nível do espaço e dos materiais no jardim de infância? Decorrente desta pergunta foram definidos objetivos e mobilizadas técnicas e instrumentos de recolha de dados: a observação participante, a análise documental, as notas de campo, o portefólio reflexivo e a entrevista à educadora cooperante.

Assim sendo, foi possível concluir, que na instituição onde decorreu a pesquisa, a educadora cooperante sustentava algumas das suas intervenções educativas em princípios de Maria Montessori, ainda que de forma não consciente. Recorria, designadamente, a materiais e imagens, as mais reais possíveis e utilizava alguns materiais com inspiração no método Montessori na organização do ambiente educativo. Promovia atividades para trabalhar a educação do silêncio, a educação sensorial e a autonomia das crianças. Estas intervenções valorizavam a participação da criança e atribuíam-lhe centralidade no processo de ensino aprendizagem.

Na linha da investigação-ação a estagiária teve uma intervenção junto do grupo de crianças sustentada em princípios do método de Montessori que passaram pela organização do ambiente educativo, utilização de materiais diversificados Montessorianos, nas atividades e situações pedagógicas que desenvolveu. Essa ação promoveu o desenvolvimento de várias áreas e domínios de desenvolvimento da criança, nomeadamente: a educação dos sentidos; a coordenação óculo-manual; a motricidade fina e grossa; a aquisição de habilidades para a vida diária; o desenvolvimento de competências de matemática e de linguagem oral e abordagem à escrita.

Palavras-Chave: Método de Maria Montessori; Ambiente educativo Montessoriano; Conceção de criança; Jardim-de-infância.

ABSTRACT

The present report was developed under the scope of the Supervised Teaching Practice in Pre-school Education, incorporated in the Masters in Pre-school Education and Primary School Teaching.

This study was carried out with a group of twenty-four children aged 4 years old and their respective kindergarten teacher, from a kindergarten in the district of Porto. It was framed within a qualitative approach, through a case study, and the guiding research question was: In what way is Maria Montessori's method present in the organisation of the educational environment, at the level of space and materials in kindergarten? Based on this question, objectives were set and data collection techniques and instruments were used: participant observation, document analysis, field notes, reflective portfolio and interview with the cooperating teacher.

Thus, it was possible to conclude that, in the institution where the research took place, the cooperating kindergarten teacher based some of her educational interventions on Maria Montessori principles, although not consciously. She used, namely, materials and images, as real as possible and used some materials inspired by the Montessori method in the organization of the educational environment. She promoted activities to work on silence education, sensory education and children's autonomy. These interventions valued the child's participation and gave the child centrality in the teaching-learning process.

In line with the action-research, the trainee had an intervention with the group of children based on the principles of the Montessori method that included the organization of the educational environment, use of diverse Montessori materials in the activities and pedagogical situations that she developed. This action promoted the development of several areas and domains of child development, namely: sensory education; hand-eye coordination; fine and gross motor skills; acquisition of skills for daily life; development of mathematical and oral language skills and approach to writing.

Key-Words: Maria Montessori Method; Montessori Educational Environment; Conception of Child; Kindergarten.

Índice Geral

| | |
|---|----|
| PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 1 |
| CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E DESAFIOS DO SÉC. XXI..... | 1 |
| 1. Retrospectiva da escola tradicional à escola da contemporaneidade | 2 |
| 1.1 Evolução da conceção de criança | 5 |
| 1.2 A educação de infância: papel do educador | 7 |
| 1.3 O ambiente educativo..... | 10 |
| 1.4 Modelos pedagógicos e curriculares para a educação de infância..... | 16 |
| 1.4.1 Modelo curricular High-Scope | 16 |
| 1.4.2 Modelo curricular Reggio Emilia..... | 19 |
| 1.4.3 Modelo curricular do Movimento da Escola Moderna..... | 21 |
| 1.4.4 Metodologia de trabalho de projeto | 23 |
| CAPÍTULO II – MÉTODO PEDAGÓGICO DE MARIA MONTESSORI | 25 |
| 1. Biografia de Maria Montessori..... | 25 |
| 2. Método Pedagógico de Maria Montessori..... | 28 |
| 2.1 Conceção de criança: os períodos de crescimento e os períodos sensíveis | 28 |
| 2.2 Liberdade e disciplina | 30 |
| 2.3 Montessori e a religião | 31 |
| 2.4 A educação para o silêncio..... | 32 |
| 2.5 Papel do adulto e o ambiente educativo de Maria Montessori..... | 33 |
| PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO | 40 |
| CAPÍTULO III- CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO | 40 |
| 1. Outros estudos relevantes para a temática em análise..... | 40 |
| 2. Problemática do estudo..... | 43 |
| 3. Racionalidade Heurística que orienta o estudo | 44 |
| 4. Estudo de caso | 44 |
| 5. Pergunta de partida e objetivos do estudo | 46 |
| 6. Caracterização do Contexto da Investigação..... | 48 |

| | | |
|--|---|----|
| 7. | Sujeitos em estudo..... | 49 |
| 8. | Preocupações éticas na realização do estudo..... | 51 |
| 9. | Técnicas e Instrumentos de recolha de dados..... | 52 |
| 9.1 | Análise documental | 52 |
| 9.2 | Observação participante..... | 53 |
| 9.3 | Entrevista | 53 |
| 9.4 | Portfólio reflexivo | 54 |
| CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS..... | | 56 |
| 1. | Caracterização do ambiente educativo | 57 |
| 1.1 | Organização do espaço-sala e materiais..... | 57 |
| 1.2 | Rotinas e autonomia das crianças..... | 59 |
| 2. | Dinamização de atividades com base no método de Montessori | 61 |
| 2.1 | Observações das práticas desenvolvidas pela educadora cooperante..... | 61 |
| 2.1.1 | Atividade de vida prática | 62 |
| 2.1.2 | Atividade de sensorial | 63 |
| 2.1.3 | Atividade de matemática..... | 64 |
| 2.2 | Situações de aprendizagem desenvolvidas pela estagiária | 64 |
| 2.2.1 | Atividade de vida prática | 65 |
| 2.2.2 | Atividades sensoriais | 67 |
| 2.2.3 | Atividades de linguagem | 72 |
| 2.2.4 | Atividades de matemática | 77 |
| 2.3 | Síntese das atividades desenvolvidas | 79 |
| 3. | Análise dos dados da entrevista à educadora cooperante..... | 80 |
| 3.1 | Caracterização da ação pedagógica da educadora cooperante..... | 81 |
| 3.2 | Organização do ambiente educativo | 82 |
| 3.3 | Intervenção da estagiária..... | 84 |
| 3.4 | Síntese..... | 84 |
| Considerações Finais..... | | 86 |
| Referências Bibliográficas | | 91 |

Índice de Tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1- Materiais Montessori de Vida Prática | 37 |
| Tabela 2- Materiais Montessori Sensoriais | 37 |
| Tabela 3- Extensão de sensorial | 38 |
| Tabela 4- Materiais Montessori de Linguagem..... | 38 |
| Tabela 5- Extensão de Linguagem | 39 |
| Tabela 6- Materiais Montessori de Matemática | 39 |
| Tabela 7- Tabela síntese das dimensões de análise da entrevista..... | 80 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1- Desenho do estudo | 47 |
| Figura 2- Planta inicial da sala dos 4 anos..... | 58 |
| Figura 3- Planta posterior às alterações | 58 |
| Figura 4- Material original de Montessori..... | 62 |
| Figura 5- Material original de Montessori..... | 64 |
| Figura 6- Caixa de fusos Montessori..... | 77 |

Índice de Fotografias

| | |
|--|----|
| Fotografia 1- Autonomia na hora do almoço | 60 |
| Fotografia 2- Utensílios do almoço..... | 60 |
| Fotografia 3- "Comboio das batas" | 61 |
| Fotografia 4- Material encontrado na sala | 62 |
| Fotografia 5- Caixa de música | 63 |
| Fotografia 6- Material encontrado na sala | 64 |
| Fotografia 7- Técnica Montessori ensinada | 65 |
| Fotografia 8- Crianças a vestirem o casaco com a técnica Montessori ensinada..... | 65 |
| Fotografia 9- Registo de uma das crianças a pôr a mesa em casa..... | 66 |
| Fotografia 10- Atividade assíncrona "Vamos aprender a estender a roupa" | 66 |
| Fotografia 11- Sapatos criados por algumas crianças..... | 67 |
| Fotografia 12- Saco misterioso | 68 |
| Fotografia 13- Material Montessori: Cilindros de sons | 69 |
| Fotografia 14- Material Montessori: Tábuas bárias | 70 |
| Fotografia 15- Material Montessori: Caixa de cores n.º 2 | 72 |

| | |
|---|----|
| Fotografia 16- Material Montessori: Nomenclaturas..... | 74 |
| Fotografia 17- Associação dos objetos dos animais aos cartões correspondentes..... | 74 |
| Fotografia 18- Associação do objeto do animal à imagem..... | 75 |
| Fotografia 19- Associação dos objetos dos órgãos aos cartões correspondentes..... | 76 |
| Fotografia 20- Material criado com inspiração na caixa de fusos Montessori | 77 |
| Fotografia 21- Material Montessori: Barras vermelhas e azuis | 78 |
| Fotografia 22- Material Montessori: Apresentação do sistema decimal..... | 78 |
| Fotografia 23- Material Montessori: Tábuas de Séguin..... | 79 |

Índice de Apêndices

| | |
|---|--------|
| Apêndice I- Reflexões do portfólio reflexivo da estudante..... | I |
| Apêndice II- Check-List dos recursos materiais existentes nas áreas da sala..... | XVII |
| Apêndice III- Registos de incidente crítico..... | XXII |
| Apêndice IV- Notas de campo..... | XXVII |
| Apêndice V- Cronograma semanal das rotinas..... | XXXI |
| Apêndice VI- Amostragens de acontecimentos..... | XXXII |
| Apêndice VII- Grelha de observação de atividade..... | XXXIV |
| Apêndice VIII- Planificações das atividades..... | XXXV |
| Apêndice IX- Teia do projeto “Brincar às tradições dos mais pequeninos”..... | XLVI |
| Apêndice X- Teia do projeto “A casinha” | XLVI |
| Apêndice XI- Quadro da avaliação semanal..... | XLVII |
| Apêndice XII- Tabela de marcação das presenças..... | XLVII |
| Apêndice XIII- Rede curricular de sala- Domínio da Matemática..... | XLVIII |
| Apêndice XIV- Pedido de autorização de recolha de dados..... | XLIX |
| Apêndice XV- Guião da entrevista à educadora de infância cooperante..... | L |
| Apêndice XVI- Transcrição da entrevista à educadora de infância cooperante..... | LIV |
| Apêndice XVII- Dimensões da análise categorial da entrevista..... | LXIV |

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

| | |
|--------|--|
| EC | Educadora Cooperante |
| EE | Encarregado de Educação |
| EPE | Educação Pré-Escolar |
| JI | Jardim de Infância |
| ME | Ministério da Educação |
| MEM | Movimento da Escola Moderna |
| OCEPE | Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância ¹ |
| PAA | Plano Anual de Atividades |
| PE | Projeto Educativo |
| PES | Prática de Ensino Supervisionada |
| RII | Regulamento Interno |
| Séc. | Século |

Codificação dos instrumentos de recolha de dados

| | |
|-----|----------------------------------|
| RPR | Reflexão do Portefólio Reflexivo |
| RIC | Registo de Incidente Crítico |
| NC | Nota de Campo |
| AA | Amostragem de Acontecimentos |
| PA | Planificação de Atividade |

¹ UNICEF- Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância – em inglês, *United Nations International Children's Emergency Fund*. Ao tornar-se parte permanente da ONU, foi denominado Fundo das Nações Unidas para a Infância. No entanto, a sigla original (UNICEF) foi mantida.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E DESAFIOS DO SÉC. XXI

É difícil falar-se em educação e nos desafios que por ela nos são lançados na contemporaneidade sem destacarmos de forma retrospectiva alguns marcos importantes na educação. Efetivamente quando abordamos esta temática surgem imediatamente associadas algumas ideias-chave: escola, criança, educador, métodos pedagógicos.

O olhar, o valor e conhecimento que a sociedade tinha sobre a escola e a educação em geral, foram evoluindo ao longo dos tempos. No século. XVII, os princípios pedagógicos incrementados caracterizavam aquilo que denominamos por Escola/Educação Tradicional (Rocha, 1988). Escola essa, que apesar de todas as transformações sofridas no mundo, manteve a sua permanência quase até ao séc. XX. Com a evolução do tempo, a função da escola, a conceção da visão de criança e o papel que esta desempenhava no mundo foi-se alterando. É então, na passagem do séc. XIX para o séc. XX, que se começa a pensar, devido também a vários fatores históricos, que a educação deveria ser universal e que era fundamental para o desenvolvimento da sociedade, devendo pois nesta linha de pensamento ser um direito a que todos deveriam de ter acesso (Machado & Alves, 2014). Segundo Nóvoa (2009, p. 4) “entre 1870 e 1920 assiste-se a um avanço, sem precedentes, no desenvolvimento de ideias pedagógicas, que mobilizam os mais variados conhecimentos (psicológicos, sociológicos, médicos, filosóficos, etc.) no estudo da criança e na produção de uma “ciência da educação””. Assim, no final do séc. XIX, surgem novas formas de pensar na educação e por consequência, distintos métodos educativos que perspetivavam um novo paradigma de educação, designado por Escola/Educação Nova. Este movimento “ganhou corpo nos primeiros anos do século XX, promovendo uma reforma educacional que está ainda a realizar-se e que consiste em substituir os velhos métodos pedagógicos da chamada “escola tradicional” por métodos novos.” (Cabanas, 2002, p. 86)

Para melhor nos situarmos neste tipo de abordagem, importa agora apresentar, uma breve retrospectiva sobre o papel da escola, a conceção de criança, o papel do educador de infância e os modelos curriculares da educação infantil, descortinando duas perspetivas: a escola tradicional e a escola nova/contemporânea.

1. Retrospectiva da escola tradicional à escola da contemporaneidade

A escola tradicional, na perspectiva de João Formosinho (Oliveira-Formosinho, 2013, p.17), caracterizava-se por uma pedagogia transmissiva, a qual fazia da educação “um ato de depositar, de transferir valores e conhecimentos.”. A escola era entendida como a principal fonte de informação, que preparava intelectualmente e moralmente os alunos, para assumir uma posição na sociedade. Vivia-se e defendia-se o magistrocentrismo, onde o professor era o centro do processo de ensino-aprendizagem. Era entendido como o guia e o modelo para o aluno. O professor monopolizava as palavras e as decisões, tendo assim na sua relação com o aluno, o predomínio da autoridade e da disciplina imposta, este acaba por isso “mais tempo a impedir que os seus alunos falem do que a dar as suas lições.” (Cosme & Trindade, 2013, p. 53)

As escolas caracterizadas por este paradigma eram assim, tal como refere Cousinet (citado por Cosme & Trindade, 2013, pp. 53-54), espaços repressivos, “onde se tenta contrariar a resistência ativa dos alunos, face a uma educação tão contra-natura, através do exercício de uma “autoridade magistral”, a qual impede a criança “de usufruir de uma vida social”. O mesmo autor caracteriza-as ainda como “espaços insulares e antissociais, no seio dos quais cada aluno é obrigado a ser de tal hora a tal hora um ser exclusivamente individual, depois, durante um curto período, um ser social, para depois voltar a ser individual, e assim por diante.”

Os métodos pedagógicos utilizados na época eram caracterizados por serem académicos e transmissivos, enquadrados na designação de pedagogia transmissiva. Centravam-se no professor, na transmissão dos conhecimentos realizada por este e nos produtos efetuados. Os professores, tal como Dewey (2010, p. 20) refere, eram considerados “agentes através dos quais o conhecimento e as habilidades são transmitidos e as regras de conduta são reforçadas.”. Os conteúdos eram rígidos, tinham de ser memorizados e eram separados da experiência pessoal do aluno. Também Rocha (1988, p. 24) suportado em Coménio refere que “uma vez compreendida, a matéria deve ser duradouramente fixada na memória”. Os recursos materiais eram escassos, passando pela utilização do livro e quadro de lousa, sendo a sua utilização regulada por normas emanadas do professor e resultando por isso, numa baixa interação entre criança-material. Segundo Marques (1999, p. 9) “este modelo não respeita os estádios do desenvolvimento

cognitivo das crianças e manifesta pouca abertura para a individualização e flexibilidade das aprendizagens.”

A pedagogia transmissiva inerente a este paradigma da escola tradicional, concebe a imagem da criança, segundo Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 27), como a “da tábua rasa, a da folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade”.

Sabemos que ao longo da história, a escola foi assumindo diversas funções e obedecendo a diversas lógicas e necessidades eminentes da sociedade atual da época. Nesse sentido, o sistema de ensino em Portugal foi sofrendo alterações e evoluindo ao longo dos anos. Em 1960, destacamos a pretensão era de proporcionar a todos as crianças, entre os seis e os dez anos de idade, 4 anos de escolaridade obrigatória. Já em 1964 foi atualizado e passou-se para seis anos de escolaridade obrigatória. Em 1986 estabeleceu-se a meta de nove anos de escolaridade obrigatória, sendo que em 2009 o objetivo principal foi de alargar novamente a escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade, incluindo assim o ensino secundário (Rodrigues et al., 2015).

Segundo Machado e Alves (2014, p. 5) foi a partir do século XIX que o ensino passou a ser considerado universal pois urge “a ideia de que a educação tem um papel importante no desenvolvimento de uma sociedade menos desigual e se defende que ela deveria deixar de ser um privilégio só de alguns para ser um direito aberto a todos”.

Neves (2015, pp. 239-240) corrobora com a mesma ideia, acrescentando ainda, que a escola se expande “com o objetivo de abranger o maior número de alunos, de todas as camadas e grupos sociais e [se] transforma num meio de homogeneização linguística e cultural, levando à assunção do Estado-nação que caracteriza a economia capitalista.”

Neste sentido a escola e os professores assumem um novo compromisso de romper com a conceção de uma Escola que, outrora, se organizou e definiu como um espaço, com o objetivo principal e focalizado de “ensinar tudo a todos como se todos fossem um só” (Barroso cit. por Neves, 2015, p. 19). A este novo paradigma denominámos por escola nova que se pretende, pelas características e princípios que a fundamentam, opor-se à escola tradicional.

A escola nova, na perspetiva de Rocha (1988, p. 109), pretende “eliminar o esforço da vida escolar” e “alicerçar o esforço no interesse (...) conferindo-lhe dimensão

e significado verdadeiramente humanos.”. Posto isto, e segundo a perspetiva de Maria Montessori (cit. por Araújo & Ribeiro, 2014, p. 896)

para que o desígnio de um “mundo novo” seja realizado torna-se necessária uma educação nova que rompa com os métodos da educação tradicional, nomeadamente com a transmissão do saber, a disciplina rígida na sala de aula e a avaliação feita na base ritual dos exames.

Nesta nova perspetiva, educar passa a ser

uma tarefa que não se reduz apenas a instruir, a transmitir informações, mas a criar condições para que o ser humano possa progredir no seu processo de crescimento ao longo da vida e simultaneamente participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e melhor (Antunes, 2001, p. 142).

Assim, a função da escola deixa de ser a plena transmissão e acumulação de conhecimentos, mas antes a promoção do desenvolvimento de capacidades e crescimento da criança. A criança passa a ser o principal agente do seu processo de ensino-aprendizagem. Esta perspetiva de educação confere-se numa modalidade de aprendizagem ativa, definida por Hohmann, Banet & Weikarp (1984, p. 174) como a “aprendizagem que é iniciada pelo sujeito que aprende, no sentido de que é executada pela pessoa que aprende, em vez de lhe ser apenas «passada» ou «transmitida»”. A visão aqui exposta é encarada e transformada pelas pedagogias participativas que, a certa altura, produzem a rutura da escola tradicional transmissiva. Os modelos pedagógicos participativos passaram a entender a criança “como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, mas que participa como pessoa na vida da família, da escola, da comunidade.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 20). Nas pedagogias participativas

a atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo. O papel do professor é o de organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder. O processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto. Os espaços e os tempos educativos são pensados para permitir a interatividade e a continuidade educativa. As atividades e os projetos são concebidos como ocasião de as crianças fazerem aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 28).

Neste momento importa salientar e refletir sobre a evolução do conceito de criança, que paralelamente à visão que se tinha sobre a escola, também foi sofrendo, ao longo do tempo, algumas alterações. Consequentemente a esta transformação e evolução, abordar-se-á posteriormente a importância da educação de infância, o papel do educador e a relevância do ambiente educativo.

1.1 Evolução da conceção de criança

A partir do século XX, a escola e a criança começam a ser vistas de uma forma diferente, assistindo-se a um despoletar do interesse pelo conhecimento da criança, deixando esta de ser considerada, tal como refere Rosseau (cit. por Rocha, 1988, p. 42), “uma tábua rasa” mas sim um ser que “traz consigo um lote de virtualidades vitais”.

Este modo de ver a criança decorre também da proclamação da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), adotada pela Assembleia geral da ONU em 1989 e retificada para Portugal em 1990. Esta convenção tinha como objetivo conceder à criança alguns direitos e liberdades, que até então não existiam. Estes direitos foram reconhecidos a qualquer criança do mundo, independentemente da etnia, do género, do idioma, da religião, ou do grupo socioeconómico a que pertence. Este documento e toda a legislação e instrumentos jurídicos referentes às crianças representavam, segundo Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 192) “uma marca de cidadania, um sinal da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e um indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação.”

Embora todos os direitos presentes na Convenção dos Direitos da Criança sejam importantes para a explicação da transformação do papel que a criança passou a desempenhar, na sociedade atual, torna-se primordial para este relatório, abordar os direitos relativos ao desenvolvimento e à participação.

No primeiro focamo-nos no ensino, mais precisamente o direito à educação. A ida à escola, passa a ser um direito de todas as crianças, pois o Estado torna o ensino primário, gratuito e obrigatório. De acordo com o artigo 29.º da Convenção sobre os Direitos da Criança (1990), passa a ser objetivo da educação

promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus (UNICEF, 1990, p.21).

Torna-se por isso um direito da criança “(...) ser protegida contra qualquer trabalho que ponha em perigo a sua saúde, a sua educação ou o seu desenvolvimento.” (UNICEF, 1990, p.22)

No segundo, debruçamo-nos sobre o direito à participação que também passa a ser conferido à criança, desde à liberdade que esta tem para se fazer ouvir e ser tida em consideração como o direito de se exprimir, obter e dar informações. Dependendo da idade, da maturidade e da capacidade de discernimento as suas opiniões e os seus pontos de vista começam a ser tidos em consideração, quer nos processos judiciais e administrativos como na escola e em casa. Ribeiro & Cabral (2015, pp. 232-233) consideram este direito “a base de todos os outros, porque só quando a sua voz é reconhecida é que conseguimos perceber quem são, o que precisam, o que gostam, qual o lugar das crianças no mundo e na infância.”

Na perspetiva de Sanches (2012, p. 40) as crianças devem ser vistas como cidadãos com os próprios direitos, “incluindo o de serem ouvidas e envolvidas na tomada de decisão em questões importantes que lhes digam respeito e na medida das suas reais possibilidades.”

Tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) demonstram que a criança assume um papel de principal agente da sua formação e é colocada no centro do processo educacional. Na perspetiva de Rocha (1988, p. 102) denomina-se esta prática como pedagogia ativa, a qual

não consiste em introduzir, no currículo, atividades (trabalhos manuais, experiências de laboratório, desenhos livres, etc), mas sobretudo em sublinhar que a aprendizagem de todas as matérias se faça de modo que seja quanto possível a criança a aprender – e não apenas a ser ensinada.

Para além de todos os direitos e deveres que são concebidos à criança, Neves (2016, p. 95) alerta para a importância do “direito ao tempo de ser criança, que na sua essência se encontra no direito de brincar”, momentos esses em que a criança “aprende, cria, inventa a vida, desenvolve competências.”

Surge assim, segundo Araújo & Ribeiro (2014, p. 898), a necessidade de uma nova atitude educativa que faça “do desenvolvimento das potencialidades humanas o seu principal objetivo e evitar que o professor comprometa, com as suas intervenções inoportunas e desadequadas, que a aprendizagem da criança se faça num ambiente recetivo.”

1.2 A educação de infância: papel do educador

Dada a esta mudança de concepção de criança, a educação pré-escolar surge e passa a ser considerada, de acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997, p. 670), como

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

A mesma destina-se a crianças entre os 3 anos de idade e a idade de entrada na educação básica. A frequência das crianças nos estabelecimentos de ensino destinados a esta valência, os jardins-de-infância, é de carácter facultativo, pois cabe, primeiramente, aos encarregados de educação (EE) à educação dos seus filhos, porém compete também ao estado, contribuir na oferta da educação pré-escolar. A partir dos anos 90 foi determinada uma rede de serviços de educação integrada que procurava dar resposta as funções de educar e cuidar (Folque, 2014). Durante os anos seguintes assistiu-se ao alargamento dessa rede de serviços de educação pré-escolar, crianças dos 3 aos 6 anos de idade, “integrando a rede pública e a rede privada e solidária numa rede sob a tutela do Ministério da Educação, articulando educação e cuidados e, ainda, respondendo às necessidades das famílias através do alargamento dos horários na rede pública.” (Folque, 2014, p. 7). A educação de infância, nomeadamente as creches e os jardins-de-infância, têm hoje um papel fulcral na vida das famílias, pois “para muitos pais os serviços assegurados por estas instituições são a única forma de conciliar a vida parental com a vida profissional e os educadores são para eles um apoio crucial na tarefa de educar.” (Leite, 2018, p. 6)

De acordo com a Lei-Quadro da educação pré-escolar (1997, pp. 671-672) são definidos alguns objetivos gerais da educação pré-escolar, sendo eles:

- “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;”.

- “Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;”.
- “Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;”.
- “Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;”.
- “Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;”.
- “Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;”.
- “Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;”.
- “Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;”
- “Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade”.

Atualmente, ser educador de infância requer a aquisição de um conjunto de competências profissionais vigentes em normativos legais, presentes no decreto-lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001. Estes documentos legislativos, que se tornam assim importantes abordar e que não devem de ser dissociados desta temática global, designam-se por perfis de desempenho e apresentam neles, as competências que se espera que os educadores de infância adquiram aquando terminarem o curso de formação.

É com o Dec. Lei n.º 240/2001 que se aprova o perfil geral e que se expõem os referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino (educadores de infância, professores dos ensinos básico e secundário). São assim consideradas quatro dimensões distintas no âmbito das competências exigidas aos professores: Dimensão profissional, social e ética; Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;

Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

O Dec. Lei n.º 241/2001 apresenta de forma mais concreta e definida o perfil específico quer dos educadores de infância, quer dos professores do 1.º ciclo do ensino básico. Este documento, ao nível da educação de infância faz referência à conceção e desenvolvimento do currículo, apresentando as várias competências em âmbitos distintos, como: da organização do ambiente educativo; da observação, da planificação e da avaliação; da relação e da ação educativa. Apresenta também, outros objetivos relativos à integração do currículo no âmbito da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo.

De uma forma sucinta, destacam-se abaixo algumas das competências, em vários domínios, que devem fazer parte do perfil de desempenho do educador de infância e que são elencadas neste documento legislativo, tais como:

- Organização do espaço e disponibilização de materiais diversificados e que estimulem a criança, de modo a proporcionar experiências educativas significativas;
- Organização do tempo de forma flexível e diversificada;
- Criação de condições de segurança e bem-estar para as crianças;
- Observação de cada criança e do grupo, de modo a desenvolver uma planificação que tenha em conta as suas necessidades, o desenvolvimento de cada uma e de todos em geral, integrando os conhecimentos de que estas já são portadoras.
- Planificação integrada e flexível de actividades tendo em conta os vários domínios curriculares;
- Avaliação da sua prática educativa, do ambiente e do desenvolvimento de cada criança.
- Promoção do envolvimento das famílias e comunidade em diversos projetos;
- Promoção do desenvolvimento emocional, pessoal e social da criança e do grupo.
- Estimulação de todas as potencialidades da criança.

- Conceção de um currículo através da planificação, da organização e da avaliação do ambiente educativo.

(Dec. Lei nº 241/2001, pp. 5573-5574)

Naturalmente desta apresentação, destaca-se a importância que é atribuída à organização do ambiente educativo e dos materiais, pois é um questão crucial para o desenvolvimento deste estudo.

Em suma, ambos os documentos apresentam as diversas capacidades que deverão fazer parte da prática, e do perfil de qualquer educador de infância. Deste modo, torna-se essencial “os educadores situarem a criança nos seus contextos, para assim reunirem as condições que permitam analisar e compreender melhor a criança nas esferas de vida a que pertencem.” (Neves, 2016, p. 99). Estes deverão centrar-se assim, em dar espaço à criança para que esta aja e consiga descobrir o mundo por si mesma, criando um ambiente educativo estimulante para a criança, que proporcione momentos significativos de aprendizagem e favoreça o seu desenvolvimento.

1.3 O ambiente educativo

Segundo Zabalza (1992), um dos autores que aborda a temática do ambiente educativo, refere que

uma das variáveis fundamentais da estruturação didáctica da escola infantil é a organização de contextos adequados de aprendizagem, de espaços que promovam a alegria, o gostar de estar na escola, e que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário. (p. 119)

Na perspetiva do mesmo autor pode-se considerar, que foi na educação infantil, que se foi rompendo com o modelo rígido de organização e que prevalece, por vezes ainda em algumas escolas, em todos os outros níveis de ensino (Zabalza, 1992).

De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), referem que um ambiente educativo não incorpora só o espaço físico, mas sim um conjunto de “sistemas em interação” que comportam algumas características a ter em conta na organização do ambiente educativo na educação de infância, tais como:

- a organização do estabelecimento de ensino;
- a organização do ambiente educativo da sala
 - Organização do grupo;

- Organização do espaço;
- Organização do tempo;
- e as relações entre os diferentes intervenientes

Relativamente à organização do estabelecimento educativo, este

deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham. Estabelece procedimentos de inserção entre os diferentes intervenientes (entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos), tem um papel na gestão de recursos humanos e materiais, o que implica a prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição. O estabelecimento educativo tem uma influência determinante no trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como na dinâmica da equipa educativa. (Silva et al., 2016, p. 23)

Independentemente da rede em que está incluído cada estabelecimento educativo, pública, privada solidária ou privada cooperativa, detém características e especificidades próprias. De acordo com o Dec. Lei n.º 75/2008 são elaborados instrumentos de autonomia que consagram a dinâmica própria de cada estabelecimento, agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, pois são criados e delineados pelos mesmos. São exemplos desses instrumentos o:

- projeto educativo (PE),
documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa; (Art.º 9.º)
- regulamento interno (RI),
documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar); (Art.º 9.º)
- plano anual e plurianual de actividades (PAA), “documentos de planeamento, que definem, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução;” (Art.º 9.º)

De acordo com o perfil específico de um educador de infância (Dec. Lei nº 241/2001), a organização do ambiente educativo da sala é uma das responsabilidades do educador de infância.

Relativamente ao espaço e aos materiais presentes na sala, a preparação e a organização prévia dos mesmos permite e fornece às crianças experiências e momentos de aprendizagem significativas, pois tal como nos refere Cardona (1992, p. 9) “a criança aprende sobretudo através da acção/experimentação, sendo fundamental o proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante”.

Zabalza (1992, p. 120) indica-nos a importância do espaço na aprendizagem da criança, quando afirma que

o espaço na educação constitui-se como uma *estrutura de oportunidades*. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento de actividades instrutivas. Será facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de congruência relativamente aos objectivos e dinâmica geral das actividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho.

É então, através da interação entre as crianças e o respetivo espaço e materiais, que as crianças aprendem, pois consoante constatamos nas OCEPE (Silva et al., 2016, p. 28) “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens.”. Logo, uma boa organização e estruturação do espaço da sala determina uma boa utilização do mesmo, pois as crianças segundo Hohmann e Weikart (2003, p. 162) “precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas: espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer, espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses.”

Os materiais disponibilizados no ambiente educativo deverão de ir ao encontro das necessidades do grupo, e ao mesmo tempo serem diversificados e desafiadores. Devem também, segundo as OCEPE (Silva et al., 2016, p. 29), atender a alguns critérios “(...) de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético.”. A organização desse material deverá segundo Cardona (1992, p. 12) “ser suficientemente funcional e acessível às crianças, para que estas

consigam encontrar sozinhas aquilo de que necessitam para o desenvolvimento das actividades que escolheram”.

Relativamente à organização do tempo, característica também fundamental a ter em conta na organização do ambiente educativo, é importante “existir uma organização espaço-temporal bem definida, que permita à criança situar-se e funcionar autonomamente dentro da sala.” (Cardona, 1992, p. 9). Na educação pré-escolar é comum, quando se aborda a organização do tempo, falar-se na criação de rotinas, pois são estas que permitem à criança mudanças, o mais suaves possíveis, entre os diferentes momentos do seu dia a dia.

Na perspetiva de Dalila Lino (Zabalza, 1998, p. 195) a rotina é: “uma estrutura organizacional pedagógica que permite que o educador(a) promova actividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as experiências que se quiser colocar em prática, além daquelas que surgem naturalmente.”, acrescentando ainda a ideia, de que a rotina se baseia “na repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala.” (Zabalza, 1992, p. 169)

Barbosa (2006, p. 37), outro autor que aborda a temática da rotina, define-a como

uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho quotidiano nas instituições de educação infantil [...] podendo ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da quotidianidade.

Encontramos nas OCEPE (Silva et al., 2016, p. 27), a referência à rotina como sendo “intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.”. Está assim implícita nesta afirmação a flexibilidade, como uma característica fundamental da rotina na educação pré-escolar. Desta forma, segundo Hohmann e Weikart (2003, p. 227) “a rotina tem de ser flexível na forma como os adultos compreendem que nunca podem prever com exatidão aquilo que as crianças farão ou dirão, ou como as decisões que as crianças tomam irão moldar cada experiência.”. Espera-se assim que, diariamente, o educador organize o tempo fazendo corresponder a rotina às necessidades demonstradas pelo grupo, tendo em atenção o respeito pelos diferentes ritmos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

É então entendida a rotina, como uma sequência de momentos que decorrem, todos, ou quase todos os dias, pela mesma ordem, pois deve ser flexível e fornecer à criança uma previsibilidade, uma antecipação e um conhecimento mais profundo do que irá acontecer no seu dia-a-dia.

De acordo com Hohmann e Weikart (2003, p. 225) as rotinas são essenciais para a criança, pois “saber aquilo que esperar em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo”.

No que concerne a organização do grupo na educação pré-escolar, as OCEPE (Silva et al., 2016, p. 24) indicam que é “o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos.”

Posto isto, cabe ao educador criar momentos de brincadeira, ao longo do dia, em que as crianças se relacionem com diferentes crianças e interajam com diferentes adultos. Através desta interação é que conseguem criar laços de confiança, bem-estar, segurança e amizade. É também importante o estabelecimento de relação com outros grupos de crianças, os pais e as famílias. A relação entre famílias e estabelecimento de ensino contribuem vantajosamente para a educação da criança, pois segundo Sousa e Sarmento (2010, p, 148) “o sucesso educativo (...) está positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum”.

De acordo com Zabalza (1982, p. 123) é então considerada, uma das principais funções da educação de infância e, por sua vez, do educador de infância, a criação de “ambientes ricos e estimulantes que permitam, e potenciem, o desenvolvimento global de todas as crianças.”

Em jeito de síntese, enquanto que nas escolas de tradição tradicional a missão e os objetivos que lhes estavam conferidos, apontavam no sentido de alfabetizar, selecionar e educar as classes denominadas por elites, nas escolas da contemporaneidade, a missão e os objetivos afluem para que todos os alunos, independentemente da origem social, cultural ou religiosa, tenham condições de equidade e qualidade para aprender (Rodrigues, 2012). Ao longo dos tempos, os objetivos da educação foram-se alterando e consequentemente, mudaram também os desafios que as escolas enfrentam. Rodrigues (2012, p. 172) confere-nos também a ideia de que com a alteração dos objetivos da educação, houve também a necessidade eminente de

alterações profundas na configuração dos sistemas de ensino, nos princípios de organização das escolas, no estatuto e no papel dos professores, no trabalho pedagógico, nos recursos e nos instrumentos de ensino, nas exigências e responsabilidades que são colocadas aos agentes do sistema de educação.

Neste sentido, Neves (2015, p. 239) entende que o século XXI tem sido assinalado por vários desafios, como o de “construir uma escola para todos, caracterizada por uma pedagogia diferenciada e intercultural, mas que, ao mesmo tempo convive com uma tradição pedagógica, sócio-cultural marcada pelo modo simultâneo do ensino-aprendizagem.”

Constatámos que, na sociedade contemporânea, as crianças estão expostas a um mundo, a estímulos, a necessidades e a uma sociedade distinta. Desta forma, nem todos os objetivos da educação que, outrora, eram entendidos como cruciais e válidos, hoje são o são. As crianças e a sociedade a que estas pertencem, apresentam desafios diferentes, devido também à globalização e à transformação que a sociedade vai sofrendo ao longo dos tempos. Torna-se imperativo, que as escolas e os docentes se assumam como principais agentes intervenientes da mudança e se reinventem, atualizem e vão ao encontro dessas novas necessidades (Hargreaves cit. por Neves, 2015).

A afirmação deste novo estatuto de educação, de acordo com Cabanas (2002) e Rocha (1988) decorreu em simultâneo em vários países, distinguindo-se autores, como: O. Decroly (1871-1932) na Bélgica, J. Dewey (1859-1952) nos Estados Unidos, J. Kerschensteiner (1854-1932) na Alemanha, A. Ferrière (1879-1960) e Ed. Claparède (1873-1940) na Suíça e M. Montessori (1870-1952) na Itália.

Neste sentido, a implicação das famílias e a sua relação com a escola é um direito concedido a todos os encarregados de educação, que passa, entre outros aspetos, pela liberdade de poderem escolher a escola e o modelo pedagógico que melhor corresponda aos seus valores educativos e necessidades dos seus educandos. Entendemos por isso que “cada estabelecimento de ensino deve caracterizar o seu modelo educativo, para que os pais, em liberdade, possam escolher aquele que mais se coaduna com a educação que julgam mais adequada para os seus filhos.” (Monteiro, 2019, p.31), sendo necessário que para isso aconteça, haja apoios e condições às famílias para que a dimensão económica não seja um fator inibidor dessas escolhas.

1.4 Modelos pedagógicos e curriculares para a educação de infância

Perante todos os documentos elencados anteriormente, tais como: as OCEPE e o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico (Dec. Lei 241/2001), importa realçar a ideia de que estes relevam a importância do educador, o seu papel e as competências essenciais para as funções que vai desempenhar, mas nenhum deles vincula a sua ação educativa a qualquer método/ modelo pedagógico.

Esta perspetiva é também partilhada por João Formosinho (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 21) quando nos afirma que “não há nenhuma contradição entre as orientações curriculares e os modelos curriculares, ou seja, as orientações curriculares nacionais (na educação de infância, como em qualquer nível de ensino) são compatíveis com a adoção e desenvolvimento de modelos curriculares diversos.”

Qualquer ambiente educativo tem sempre subjacente à sua concretização e organização, uma conceção curricular, em termos de metodologias ou método pedagógico. Considera-se assim fundamental, incluir neste enquadramento teórico, uma visão de algumas metodologias e métodos pedagógicos, que estão presentes na educação de infância.

Faremos de seguida uma breve abordagem a três modelos e a uma metodologia de trabalho distinta, mas que convergem, no que se refere ao posicionamento da criança, pois esta é colocada no centro do seu processo de ensino-aprendizagem. Caracterizam-se assim por pedagogias participativas ou metodologias ativas de aprendizagem.

1.4.1 Modelo curricular High-Scope

Em 1970, David Weikart abandonou as Escolas Públicas de Ypsilanti, onde tinha realizado o Perry Preschool Project e vários estudos, para iniciar a Fundação High/Scope de Investigação Educacional.

O modelo High-Scope tem como um dos seus princípios básicos a aprendizagem pela ação, definida pelos autores Hohmann e Weikart (2003, p. 22) como “a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos.”. As crianças são

assim entendidas como agentes ativos que constroem o seu próprio conhecimento através da interação com o mundo e com as pessoas à sua volta.

Relativamente ao papel do adulto, estes apoiam a aprendizagem ativa das crianças através da: organização dos espaços; organização das rotinas; estabelecimento de um clima de interação positiva; observação e interpretação das ações da criança em termos das experiências-chave do próprio modelo; e o planeamento de experiências baseadas nos interesses das crianças (Hohman & Weikart, 2003).

Ao longo dos anos 70, os técnicos educativos da High-Scope deram-se conta que o que descreviam, organizavam e apoiavam eram “experiências importantes que as crianças procuravam e necessitavam vezes sem conta, com muitos materiais diferentes, para que pudessem contruir a sua compreensão pessoal do mundo.” (Hohman & Weikart, 2003, p. 458). Surgiu assim a designação formada por dois termos: *experiências* (interações contínuas e participativas) *chave* (essenciais).

Segundo os mesmos autores as experiências-chave caracterizam-se por

uma série de descrições de ações típicas inerentes ao desenvolvimento social, cognitivo e físico das crianças com idades compreendidas entre os dois anos e meio e os cinco anos. Cada descrição chama a atenção para uma experiência de aprendizagem activa essencial para o desenvolvimento das capacidades básicas. (Hohman & Weikart, 2003, p. 32)

Segundo Hohman e Weikart (2003) as experiências-chave são organizadas em diversos tópicos, com promoção ao desenvolvimento de competências distintas. São exemplo desses tópicos: representação criativa; linguagem e literacia; iniciativa e relações interpessoais; movimento; música; classificação; seriação; número; espaço; e tempo. O educador High-Scope tem assim um papel ativo, pois precisa de conhecer os interesses e as necessidades das crianças para criar um contexto rico em experiências-chave e apoiá-las na construção da sua compreensão do mundo.

No que concerne à organização do espaço e dos materiais, os educadores que optam por utilizar a abordagem High-Scope orientam-se por algumas linhas gerais, tais como: espaço atrativo e convidativo para as crianças com luz natural, materiais em madeira e cores e texturas agradáveis; espaço dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a estimular diferentes tipos de brincadeiras; áreas de interesse agradáveis e organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos/materiais, bem

como a locomoção, entre diferentes áreas; grande variedade e quantidade de materiais/objetos; e os materiais/caixas devem ter rótulos e etiquetas que façam sentido para as crianças (Hohman & Weikart, 2003).

São também definidas neste modelo curricular e relatadas pelos mesmos autores, várias áreas de brincadeiras específicas, sendo estas: da areia e água; dos blocos; da casa; das atividades artísticas; dos brinquedos; da leitura e da escrita; da carpintaria; da música e do movimento; dos computadores; e do exterior. Todas estas áreas têm: uma localização específica; os materiais que devem lá constar e como deverá ser a sua arrumação.

A rotina diária é entendida numa perspetiva de planear-fazer-rever. No planeamento cada criança inicia decidindo o que vai fazer e partilhando estas ideias com um adulto. Este adulto observa, ouve, pede clarificações e regista o plano da criança. Na ação, denominada por fazer, as crianças começam a concretizar aquilo que escolheram com os materiais e as pessoas apropriadas, e continuam essa atividade até terem completado os seus planos ou até os modificarem. O tempo de trabalho encoraja as crianças a centrarem a sua atenção, quer na brincadeira, quer na resolução de problemas. Enquanto as crianças trabalham, os adultos prestam-lhes uma atenção cuidada e movimentam-se à vontade por entre elas – observando, apoiando e ajudando-as quando necessário. Na revisão as crianças partilham e discutem aquilo que fizeram. Os adultos ouvem e conversam com as crianças acerca das experiências que tiveram no período de trabalho. Está também presente na rotina o tempo em grande, em pequeno grupo, o tempo de recreio, de transição, de comer e de descansar.

No que concerne à avaliação esta é encarada principalmente, como um trabalho de equipa. Os educadores deverão fazer diariamente um registo diário de notas ilustrativas baseadas na observação que fazem das crianças e através do formulário específico das observações diárias.

Os membros da equipa pedagógica realizam reuniões de planeamento diário, com o objetivo de partilharem entre si as observações que realizaram sobre as crianças, analisar as mesmas em termos de experiências-chave e por último fazem planos para o dia seguinte. Periodicamente, a equipa utiliza os seus registos diários de notas ilustrativas de cada criança, para completar um instrumento de avaliação da criança baseado nas experiências-chave, o COR- registo de observação da criança.

Avaliar na abordagem High/Scope significa assim “trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança.” (Hohman & Weikart, 2003, p. 9)

1.4.2 Modelo curricular Reggio Emilia

O modelo curricular Reggio Emilia surgiu em Itália, após a segunda guerra mundial, através de um movimento cooperativo de pais que se uniram para construir uma escola para as crianças pequenas, baseada numa educação de novas experiências que promovesse o sucesso escolar e a igualdade de oportunidades para todas as crianças (Oliveira-Formosinho, 2013). Quando Loris Malaguzzi soube desta iniciativa quis envolver-se no projeto, emergindo daqui o modelo de Reggio Emilia. Esta abordagem é caracterizada por Edwards et al. (1999, p. 21), essencialmente por incentivar

o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesma através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música (p. 21).

Relativamente à conceção de criança, Dalila Lino (Oliveira-Formosinho 2013, p. 114) afirma que neste modelo pedagógico, este é “um sujeito com direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que a rodeia.”

A mesma autora refere que “privilegia-se o ouvir e o falar, dando primazia à escuta atenta da criança em detrimento do professor que fala e expõe”, (p. 127), definindo-se como uma pedagogia da escuta. Através da escuta e dos processos de “observar-documentar-interpretar” os professores elaboram a sua projeção educacional, adequando as atividades às necessidades e aos interesses do grupo (Oliveira-Formosinho, 2013).

Uma das bases em Reggio Emilia é a cooperação e a colaboração existente entre os três protagonistas do processo educativo, as família, os professores e comunidade educativa, que trabalham em prol da criança, das suas necessidades e dos seus interesses. A aprendizagem é assim realizada de forma “bilateral e recíproca entre as crianças, professores e famílias, em que todos aprendem com todos.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 111). Constatámos assim, a presença da “pedagogia das relações”, em que as crianças, através das interações e das relações constroem o conhecimento, pois todos são fontes de

informação e recursos. É também importante referir que no seio desta aprendizagem encontra-se o desenvolvimento dos trabalhos de projeto, pois

a educação é considerada uma atividade comum, uma partilha de cultura, que se processa através da discussão, da exploração e experimentação em torno de temas ou tópicos que, frequentemente, dão origem a trabalhos de projeto e que são realizados em conjunto por crianças e adultos (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 119).

O ambiente educativo, onde a criança interage, é considerado um terceiro educador, pois cada grupo/sala tem dois educadores (Edwards et al., 1999; Oliveira-Formosinho, 2013). A organização do espaço é planeada pelos protagonistas do processo de aprendizagem e pelos arquitetos, de modo a criar um ambiente atrativo que apresente: cores neutras, tanto nas suas paredes, como no mobiliário; muitas janelas, portas e paredes em vidro que facilitam e promovem a comunicação e interação entre os diferentes intervenientes da comunidade educativa (Oliveira-Formosinho, 2013).

Em cada escola existe um espaço exterior com estruturas para brincar. No interior da escola existe um espaço comum denominado por *piazza* e à sua volta estão dispostas três salas de atividades. Segundo Dalila Lino (Oliveira-Formosinho, 2013), na *piazza* central pode encontrar-se: a área do faz-de-conta; a área da expressão dramática; os caleidoscópios de espelhos; o material para construção; as plantas; e os animais; atelier; arquivo; sala de música; biblioteca; refeitório; cozinha e casas de banho. Neste modelo curricular é dada um ênfase às áreas comuns, pois estas permitem e promovem as relações e interações de todos os intervenientes entre si e com os espaços e materiais.

As três salas de atividades, mencionadas acima, relacionam-se com cada grupo etário e estão divididas por diversas áreas, sendo que todas possuem um mini atelier.

Relativamente ao material, Dalila Lino (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 121) afirma que é diversificado e organizado “em recipientes transparentes e dispostos em armários e prateleiras ao alcance das crianças e dos adultos.”

As paredes da sala funcionam como expositores para documentar os trabalhos realizados quer pelos adultos e pelas crianças, através de fotografias, produções artísticas ou registos escritos. Malaguzzi (cit. por Oliveira-Formosinho, 2013) afirma que “as nossas paredes falam, documentam.” (p. 123)

No que concerne à organização do tempo é dada a possibilidade de a criança poder trabalhar tanto individualmente, como em pequeno grupo ou em grande grupo, com as outras crianças, com os adultos ou auxiliares na área presente na escola que mais desejar.

A documentação tem uma importância extrema. Esta é “uma forma de narrativa que se refere às experiências e atividades que as crianças realizam no quotidiano do jardim de infância” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 132). Pode ser elaborada através de vídeos, fotografias, amostras de trabalhos das crianças, entre outras. Estes registos demonstram aos EE informações sobre o trabalho realizado pelas crianças.

Ao longo de todo o processo dos trabalhos por projetos o(a) educador(a) de infância observa cada criança e o grupo no geral, orientando-os e apoiando-os. O ciclo observar-documentar-interpretar-projetar, dá a possibilidade o(a) educador(a) de saber o que a criança é capaz de fazer. A avaliação é assim parte integrante de todo um processo de aprendizagem e desenvolvimento que está retratado na documentação abordada anteriormente (Sousa & França, 2014).

1.4.3 Modelo curricular do Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna (MEM) iniciou a sua ação no começo da década de 1960, inspirado nos pressupostos e técnicas de Célestin Freinet, com um dos grandes impulsionados Sérgio Niza. As escolas do MEM caracterizam-se segundo Niza (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 144) “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática”. O mesmo autor refere que, através de processos de cooperação e da entreajuda, “todos ensinam e aprendem” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 144). São elencadas por Folque (2012) três grandes finalidades formativas do MEM: a iniciação a práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; e a reconstrução cooperada da cultura.

Todas estas finalidades centram-se no desenvolvimento integral a vários níveis, social, pessoal e cultural, de docentes e de discentes como cidadãos ativos. Há assim uma grande valorização da liberdade de expressão de cada criança da partilha das suas experiências de vida, das opiniões e das ideias.

A criança é entendida também como um agente ativo, responsável e é envolvida no seu processo de ensino-aprendizagem, pois participa na planificação do seu trabalho, bem como no conselho de sexta-feira para avaliação das suas responsabilidades.

Os docentes organizam-se em grupos de cooperação formativa, tendo assim a oportunidade de partilharem as suas práticas pedagógicas, experiências, recursos e instrumentos de trabalho.

Neste modelo pedagógico, os projetos são uma forma de trabalho e aprendizagem. Estes caracterizam-se por uma sucessão de atividades preparadas que têm como fim, responder a alguma questão do grupo- pergunta de partida. Podem surgir através de diversas atividades, a partir de uma conversa no acolhimento ou de notícias trazidas pelas crianças (Oliveira-Formosinho, 2013). Segundo Folque (2012, p. 60) nas salas do MEM há diferentes tipos de projetos: “resolução de problemas identificados na comunidade (intervenção)”; “estudo de determinado tema ou resposta a uma pergunta (investigação)”; e “realização concreta de um desejo”.

Existe assim uma estrutura definida por passos para a estruturação do trabalho de projeto no MEM, pelo qual os professores se orientam e que garante o envolvimento da criança em todo o processo, sendo estes: “1. formulação; 2. balanço diagnóstico; 3. divisão e distribuição do trabalho; 4. realização do trabalho; e 5. comunicação.” (Folque, 2012, p. 60)

Relativamente ao espaço educativo, este deverá ser agradável, estimulante e a sala deverá apresentar várias áreas de trabalho, distribuídas à volta de uma área central coletiva, sendo elas: biblioteca e documentação; oficina de escrita e reprodução; espaço de Laboratório de ciências e experiências; oficina de carpintaria e construções; atelier de atividades plásticas; espaço de brinquedos, jogos e faz de conta; e área para cultura e educação alimentar (Oliveira-Formosinho, 2013).

As áreas da sala, excluindo a área de brinquedos, jogos e faz de conta, devem aproximar-se o melhor possível da representação real dos espaços sociais originais, ou seja do ambiente dos adultos, utilizando por isso materiais autênticos. Os materiais, para além da característica abordada anteriormente, devem estar acessíveis, dispostos a uma altura em que as crianças possam alcançar e utilizar de forma autónoma.

As paredes da sala, segundo Niza (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 151), são utilizadas para expor as criações das crianças e “todo o conjunto de mapas de registo que ajudem a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada por elas.”

A organização do tempo no MEM, está dividida em duas grandes etapas: a parte da manhã, centrada no trabalho e nas atividades eleitas pelas crianças; e a parte da tarde, focada em sessões realizadas por convidados. O dia é assim dividido por Niza em nove momentos distintos integrados nestas duas partes, sendo eles: acolhimento; planificação em conselho; atividades e projetos; pausa; comunicações (de aprendizagens feitas); almoço; atividades de recreio; atividade cultural coletiva; e o balanço em conselho (Oliveira-Formosinho, 2013, p.154).

Os conselhos de sextas-feiras são um momento bastante característico deste modelo curricular, pois é aí que as crianças tomam consciência e avaliam se cumpriram com as suas responsabilidades, delineadas na sessão de planeamento de segundas-feiras. O tempo de duração e a dinâmica do conselho deve ser adequado à idade das crianças.

Em relação ao processo de avaliação, Niza (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 158) refere que está “integrado no próprio processo de desenvolvimento da educação”. O mesmo autor faz referência ao “plano de atividades; a lista semanal dos projetos; o quadro semanal da distribuição das tarefas; o mapa de presenças; e o diário do grupo.” (pp.151-153) como “informantes de monitoragem da ação educativa”. Estes permitem uma observação espontânea, e por sua vez uma avaliação focada na ação e nas aprendizagens. Segundo Niza (2015, p. 546) a avaliação é entendida como uma “avaliação cooperada das aprendizagens curriculares dos alunos e da socialização democrática: uma avaliação comunicativa para a regulação cooperada do trabalho de aprendizagem que decorre da informação progressivamente registada e analisada em conjunto.”

1.4.4 Metodologia de trabalho de projeto

Tal como abordado nos dois últimos modelos curriculares, apresentados anteriormente, o trabalho por projetos é utilizado na educação de infância, como uma abordagem de trabalho. Um projeto, segundo Katz e Chard (1997, p. 3), define-se como “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo.”. Estes perduram até que as crianças mantenham o interesse e a motivação. Os projetos envolvem-nas, num trabalho participativo e ativo de planeamento e construção do seu conhecimento no seu processo de aprendizagem. As crianças podem trabalhar tanto em grande, como em pequeno grupo. Ao longo dos projetos, são desenvolvidas várias atividades em prol do mesmo, onde as crianças cooperam umas com as outras e

com outros intervenientes da comunidade educativa, envolvendo-se por isso num processo de socialização. Este tipo de trabalho incentiva-as também “a pôr questões, a resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam.” (Katz e Chard, 1997, p.6)

Nesta forma de trabalho o professor assume um papel de responsável por garantir um clima que facilite o diálogo, a questionação, o debate de ideias e a troca de informações. Deve também assegurar que as crianças têm acesso a diversos recursos e ajudá-las a apreciar o trabalho de todos os intervenientes, demonstrando a autenticidade que cada um tem e dando as mesmas oportunidades a todos (Katz & Chard, 1997).

Segundo Silva et al., (2019) a metodologia de trabalho de projeto percorre quatro fases:

1. Definição do problema, fase que se caracteriza pelo ponto de partida do projeto que é o surgimento de uma questão e interesse por parte da criança/grupo. Esta pode ser despoletada pelas mesmas ou por uma questão e ideia que a educadora exponha;
2. Planificação e lançamento do trabalho, em que as crianças em conjunto com a educadora decidem o que vão fazer, quando e como, começando a construir uma planificação/teia do projeto;
3. Execução, onde se desenvolve efetivamente as atividades e aquilo que tinham planeado fazer;
4. Avaliação/ divulgação, quando as crianças expõem e divulgam aos outros, o trabalho que desenvolveram ao longo do projeto.

Devido então à temática em que está circunscrita este estudo, importa agora enriquecer esta abordagem concetual, focando a nossa reflexão na biografia e no método pedagógico central nesta investigação, o método de Maria Montessori.

CAPÍTULO II – MÉTODO PEDAGÓGICO DE MARIA MONTESSORI

O presente trabalho de investigação ficaria incompleto se nele não constasse um capítulo dedicado ao método de Maria Montessori, não dispensando por isso de conhecer qual foi o seu percurso de vida, a sua biografia e de que modo esta pode ter contribuído para este método educativo.

1. Biografia de Maria Montessori

Maria Montessori, filha de Alessandro Montessori e Renilde Stoppani, nasceu a 31 de agosto de 1870 em Chiaravelle, província italiana. Maria nasceu numa família instruída, pertencente à alta classe média e conhecida pelo seu fervor religioso. Ainda adolescente, desafiando as convenções sociais daquele tempo, Maria canalizou o seu interesse em matemática para o estudo da engenharia, inscrevendo-se na Escola Técnica Leonardo da Vinci que frequentou até 1892.

Indo mais uma vez, contra as expectativas familiar e sociais da época, apaixonada também por biologia, decidiu ingressar em 1893, na Faculdade de Medicina da Universidade de Roma, sendo reconhecida em 1896, como a primeira mulher em Itália formada em medicina.

Interessada por patologias do sistema nervoso Maria Montessori, segundo Silva (1991, p. 11) trabalhou como assistente na clínica psiquiátrica na Universidade de Roma “e a pouco e pouco foi-se especializando”. Aí, observou crianças que apresentavam necessidades especiais. Em busca de compreender o desenvolvimento destas crianças, começou a estudar as obras e os trabalhos de dois médicos franceses, que tinham dedicado a sua vida a estudar e observar crianças com diversas problemáticas. Conheceu então os trabalhos de Jean Itard, que educou um menino de oito anos conhecido pelo *Selvagem de Aveyron*. E o professor e médico Edouard Séguin, que fez, durante vários anos, experiências pedagógicas com crianças internadas numa casa de saúde, e criou a primeira escola para crianças com necessidades educativas (Silva, 1991). Os trabalhos destes dois médicos foram essenciais para as investigações de Montessori, mas também para a criação do seu material (Montessori, 2017a).

Em 1898 participou num congresso em Turim, onde “presentó un modelo pedagógico con un plan para la educación de niños deficientes, que incluía la creación de escuelas especiales.” (Molins et al., 2001, p. 73). Maria Montessori defendia a ideia de que estas crianças, com necessidades educativas, precisavam muito mais de um bom método pedagógico, do que da medicina, acrescentando ainda que as esperanças de qualquer desenvolvimento estavam “no mestre, não no clínico” (Silva, 1991, p. 13).

Por conseguinte, interessado pela comunicação de Maria Montessori, Dr. Guido Baccelli, que fôra seu professor na Universidade e ocupava na altura o lugar de Ministro da Instrução Pública, convidou-a para uma “série de conferencias sobre o ensino de anormais; as conferências despertaram o interesse de todos que se dedicavam ao assunto e criaram um movimento de opinião a favor das ideias que defendia Montessori.” (Silva, 1991, pp. 13-14)

Posteriormente, entre 1888 e 1900, Maria Montessori assumiu a direção da escola fundada por Guido Baccelli, denominada como “Escola Ortofrénica, com internato para crianças anormais e com organização que permitia fornecer os mestres que desejassem entregar-se a tal especialidade” (Silva, 1991, p. 14). Começou a utilizar os materiais de Séguin e, por observação da reação das crianças a estes, foi alterando os materiais originais e criando outros. As crianças, com que Montessori tinha até então trabalhado, foram submetidas a um exame nas escolas públicas, e obtiveram notas tão boas como a dos alunos ditos “normais” (Silva, 1991).

Apesar da felicidade pela conquista realizada com aquelas crianças, um novo dilema se enfrentava no seu caminho, “como era possível que alunos anormais quase batessem os normais? Só havia uma explicação: a de que as escolas de normais estavam mal organizadas, a de que os métodos eram péssimos” (Silva, 1991, p. 15).

Perante o sucesso que tinha tido, e com a convicção de que métodos semelhantes poderiam ser aplicados às crianças ditas “normais”, Maria Montessori deixou todas as suas ocupações, e dedicou-se a um estudo profundo desta pedagogia. Voltou então a estudar, inscrevendo-se no curso de Filosofia na Universidade de Roma. Frequentou também o curso de psicologia experimental incluído nos programas das universidades italianas, e seguia, nas escolas elementares, algumas pesquisas de antropologia

pedagógica, estudando os métodos mais utilizados na educação de crianças ditas “normais” (Montessori, 2017a).

Em 1906 uma empresa italiana que contruía prédios para pessoas carenciadas pediu a Maria Montessori para os ajudar a resolver a situação daquelas crianças que os pais iam trabalhar e deixavam-nas entregues a elas próprias. Maria Montessori afirmou que “foi uma ideia genial a de recolher os filhos, de 3 a 7 anos, dos moradores de um conjunto residencial e reuni-los numa sala” (Montessori, 2017a, p. 46). Foi assim que se dedicou a trabalhar com crianças dos 3 aos 7 anos de idade, sendo estas de famílias analfabetas e com poucos recursos. Pouco tempo depois, em 6 de janeiro de 1907 no bairro de San Lorenzo em Roma “se inauguró la primera escuela para niños normales de tres seis años, no con mi método, pues entonces no existía todavía; pero se inauguró aquella escuela donde mi método debía nacer poco después” (Montessori, 2017b, p. 123). Esta escola, “batizada com um nome auspicioso de *Casa de Bambini* (Casa das Crianças), ficou sobre minha responsabilidade.” (Montessori, 2017a, p. 46). Os resultados iam sendo reconhecidos, e passados três meses abriu-se a segunda Casa no mesmo quarteirão de San Lorenzo. Em pouco tempo foram surgindo mais pelo país. O seu método era assim cada vez mais conhecido, um método que se apoiava em vários pilares, tais como: a autoeducação, o ambiente preparado, o adulto preparado, a criança equilibrada, a liberdade de escolha, a autonomia e independência das crianças e a educação dos sentidos.

Daí em diante, seguiram-se viagens pelo mundo, nas quais Montessori ministra cursos e palestras sobre o seu método, espalhando por todos os lugares as descobertas que fizera, abrindo escolas, formando professores e realizando conferências por onde passava.

Em 1951, com oitenta e um anos, Montessori participa no 9.º Congresso Internacional Montessori, tendo sido este o seu último compromisso em público. Falecendo no dia 6 de maio de 1952 em Noordwijk, nos Países Baixos.

2. Método Pedagógico de Maria Montessori

2.1 Conceção de criança: os períodos de crescimento e os períodos sensíveis

Maria Montessori concebe o crescimento do ser humano em algumas fases, denominando-as por planos de desenvolvimento. Neste seguimento, constata-se que existe o primeiro plano dos 0 aos 6; o segundo dos 6 aos 12; o terceiro dos 12 aos 18; e o quarto dos 18 até aos 24 anos. Sendo o enfoque da prática desta investigação um grupo de crianças de jardim de infância, iremos de seguida abordar mais pormenorizadamente o primeiro período de crescimento, pois destina-se a crianças dos 0 aos 6 anos.

O primeiro plano de crescimento divide-se em duas sub-etapas: do nascimento aos 3 anos e dos 3 até aos 6 anos.

A primeira sub-etapa caracteriza-se assim, pela construção que a criança faz sobre as suas faculdades com, a aquisição da linguagem (palra e posteriormente pronuncia as primeiras sílabas e depois palavras), a aquisição do movimento (senta-se, gatinha e posteriormente anda), o nascimento dos dentes, o iniciar do funcionamento dos seus primeiros órgãos: sentidos, o desenvolvimento dos outros órgãos do corpo, a orientação espacial, a formação de certos nervos da coluna vertebral que por sua vez através do cerebelo irá enviar mensagens aos músculos, o completar da estrutura óssea do cérebro, entre os demais (Montessori, 2014).

Na segunda sub-etapa a criança já está mais forte, já tem a dentição completa, já começa a formar a sua personalidade e vai alargando e aperfeiçoando algumas aprendizagens da etapa anterior como, a linguagem e o movimento. A criança “muestra una fuerte tendencia a ser independiente. Cada conquista, cada paso que da para lograr una mayor autonomía, y cada obstáculo que supera constituyen su desarrollo.” (Montessori, 2014, p. 28). Há assim que dar liberdade à criança para que a partir da experiência e do contacto com o meio se possa desenvolver. Pois, se impedíssemos a criança de andar ou falar estaríamos a impossibilitar o seu desenvolvimento. A pedagoga faz ressaltar assim, a importância deste período criativo, em que a criança esta envolvida numa ação de criação completa, em que “al principio no existe nada y al cabo de un año el niño lo conoce todo.” (Montessori, 2015, p. 19).

As aprendizagens anunciadas acima diferem-se das do adulto, porque em adulto aprendemos conscientemente, pois temos vontade e então vamos à procura de aprender. Por outro lado, a criança dos 0 aos 6 anos, tem uma mente capaz de absorver tudo o que está ao seu redor e o poder de instruir-se a si próprio (autoeducação), sem necessidade de qualquer esforço, não existindo uma mente consciente e raciocinadora como a do adulto, mas sim, como Maria Montessori define nesta idade, a presença de uma mente absorvente e inconsciente (Montessori, 2015).

Cada um dos planos é então, por si só, diferente e importante, no ponto de vista físico, emocional e psicológico, porque neles estão intrínsecas transformações distintas e fundamentais para o crescimento do ser humano. As crianças passam assim por mudanças significativas ao longo das fases, sendo esse processo caracterizado por alguns psicólogos como uma sucessão de nascimentos, “en determinado período de la vida, un individuo psíquico muere y nace otro.” (Montessori, 2015, p.15)

Maria Montessori, durante as suas pesquisas e observações às crianças, constatou a presença daquilo que denominou por períodos sensíveis, conceito já utilizado pelo científico holandês Hugo de Vries nos animais. Estes períodos são caracterizados segundo Montessori (2017b, p. 42), como “sensibilidades especiales, que se encuentran en los seres en evolución, es decir, en los estados infantiles, los cuales son pasajeros y se limitan a la adquisición de un carácter determinado.”

Tal como sustenta também Spodek e Saracho (1998, p. 51) a propósito do desenvolvimento da criança, os períodos sensíveis “são períodos do desenvolvimento nos quais há uma maior receptividade da criança a um determinado tipo de aprendizado.”. Torna-se assim importante os educadores trabalharem os períodos nas fases em que aparecem, pois estes são transitórios. Nestes, as crianças demonstram uma sensibilidade particular para alguma característica específica ao estímulo do ambiente, e sem eles seria impossível a construção da criança como um ser humano. Estes períodos impulsionam e relacionam-se com o desenvolvimento psíquico da criança e esta consegue aprender algo específico com menos esforço. São assim elencados por Maria Montessori quatro grandes períodos sensíveis, sendo eles: da ordem, da linguagem, das percepções sensoriais e do movimento.

2.2 Liberdade e disciplina

No método Montessori (2017a, p. 65), o conceito de liberdade e disciplina surge “como condição adequada ao “desenvolvimento” mais favorável, tanto sob o aspeto fisiológico como sob o aspeto psíquico.”. Em Maria Montessori é notória a importância da simbiose entre a disciplina e a liberdade, visto que é na atuação das crianças sobre o ambiente preparado que, através da liberdade adquirem a disciplina.

Segundo Spodek e Saracho (2002), nas convicções e princípios de Maria Montessori está presente a ideia da autoeducação da criança. De acordo com a idade da criança e a progressão sistemática dos objetos, a professora apresenta um e outro material, num simples ato de propiciar uma primeira experiência. Perante isto, a criança escolhe espontaneamente e em conformidade com as suas preferências um objeto, dentro daqueles já conhecidos, pois já lhe foram apresentados anteriormente pela maestra (Montessori, 2017a). Neste sentido, as crianças têm a liberdade para escolher o material e o tempo que querem trabalhar com ele.

A liberdade e a atividade são caracterizadas por Araújo et al. (2015, p. 26) “através da escolha livre dos materiais por parte da criança.”. Logo na perspectiva de Montessori (2015, p. 249) “el niño que aún no sabe obedecer a un guía interior, no es el niño libre que avanza por el camino largo y estrecho de la perfección.”. Por outro lado, quando a criança já fixa a sua atenção sobre o objeto que escolheu e se concentra plenamente na repetição de um exercício “es un alma salvada en el sentido de la salud espiritual.” (Montessori, 2015, p. 249). A disciplina nasce assim quando “el niño haya concentrado su atención sobre el objeto que lo atrae y que no solo permite un útil ejercicio sino también el control del error” (Montessori, 2015, p. 241).

Relativamente à liberdade que é conferida no método de Montessori é referido por Catarina Jerónimo (2019), vice-presidente da Associação Montessori de Portugal, a presença de um ambiente ausente de nãoos, pois tal como nos explica numa entrevista para a ChildDiary, na maior parte do tempo

nós acabamos por ter e estar constantemente a dizer à criança não vás para aí, não mexas aí, não podes tocar ali, não comas com as mãos, não faças não sei o quê. Então, estamos constantemente a castrar a criança do seu desenvolvimento natural, que é esse tipo de ações que eles fazem, é um chamamento natural que eles têm para fazer determinada coisa, seja para empilhar taças, seja para comer com as mãos, seja para trepar cadeiras.

Cabe assim ao adulto, tentar perceber as necessidades da criança para poder preparar um ambiente adequado. Desta forma, urge a visão “da liberdade da criança como contraponto à rigidez e à disciplina artificial da educação tradicional” (Araújo e Ribeiro, 2014, p. 894).

Esta liberdade, que é conferida à criança, deve ainda assim ter limites, sendo que segundo Montessori (1965, p. 45) a criança “deve ter como *limite* o interesse coletivo: como “forma”, aquilo a que chamamos a educação das maneiras e dos atos. Devemos, portanto, impedir que a criança faça tudo o que possa ofender ou prejudicar os outros”. Outro dos limites é o respeito por si mesma, não realizando ações que a coloquem em risco. E o terceiro limite é relativo ao ambiente, pois a criança não deve danificar o ambiente. Neste sentido, todas as liberdades são naturalmente limitadas pelo lugar em que se encontra, e em qualquer lugar é importante o respeito, tanto para com os outros como para si mesma.

Revela-se assim, a ligação coexistente e indissociável entre estas duas competências, pois Montessori (2014, p. 65) afirma que “para obtener disciplina, hay que dar libertad.”

Outra dimensão importante referida por Maria Montessori prende-se com as recompensas e os castigos, pois é referido perante uma das suas observações, que “el niño castigado miraba la condecoración con indiferencia, y luego contemplaba tranquilamente la sala, sin mostrarse apenado por el peso del castigo. Esta comprobación anulaba el valor de las recompensas y de los castigos.” (Montessori, 2017b, p.135).

Esta perspectiva é partilhada por Spodek (2002, p. 199) que advoga que no ambiente educativo não deve vigorar “(...) qualquer sistema de recompensas e castigos, sendo a liberdade das crianças controlada pelo seu amor à ordem.”. Neste método não existia assim qualquer castigo ou recompensa.

2.3 Montessori e a religião

Ao longo da obra que Maria Montessori nos legou, presenciamos vivamente o seu vínculo entre o método que criou e a sua fé religiosa católica.

Esta ligação provém não só, mas também, dos valores da família em que Montessori foi educada, uma família católica. Sendo exemplo disso, segundo Trindade (2018, p. 240), a origem do patrocínio que esta teve para “o segundo período da Casa das Crianças (...) ocorreu no seio de uma organização católica, a Ordem das Irmãs Franciscanas de Maria (IFM).”

Outra das manifestações do catolicismo em Montessori prende-se “com o recurso continuado, ao longo dos seus escritos, a expressões que remetem para o ideário católico (...) com citações bíblicas, as referências a Cristo e aos santos (...) em função das quais a pedagoga define pressupostos e constrói argumentos” (Trindade, 2018, p.241).

De acordo com Montessori (cit. por Trindade, 2018, p. 241) “a criança é o eterno Messias que, constantemente, desce para o meio dos homens tombados, para os conduzir ao reino dos Céus.”. A imagem da criança é assim igualada ao “pai” e “mestre da Humanidade”, acreditando esta, na ideia de “criança nova”, “Criança Divina” e inocente, que através de um ambiente adequado e estimulante, formara um “homem novo” para um “mundo novo” (Araújo & Ribeiro, 2014).

2.4 A educação para o silêncio

Maria Montessori, ao longo de uma das suas obras, estabelece um paralelismo entre o silêncio nas escolas comuns e nas escolas Montessorianas. O primeiro caracteriza-se pela “cessação de ruído”; a pausa de uma reação, a negação da desordem e da algazarra” (Montessori, 2017a, p. 150). Já o silêncio nas escolas Montessorianas deverá ser “entendido de um modo positivo, como um “estado superior” à ordem normal das coisas, como uma inibição instantânea que exige um esforço, uma tensão da vontade, que elimina os ruídos da vida quotidiana” (Montessori, 2017a, p. 150). Trata-se assim de um silêncio conquistado, com esforço, pela educação do movimento, o autodomínio.

Na contemporaneidade os princípios que estão aqui subjacentes à educação para o silêncio mantêm-se com uma atualidade muito premente, pois continua a ser importante trabalhar a interioridade nas crianças, a autorregulação motora, o seu autocontrolo emocional, dimensões que Montessori preconizava no seu método.

2.5 Papel do adulto e o ambiente educativo de Maria Montessori

No método de Maria Montessori constata-se um claro posicionamento da mesma pela atividade centrada na criança, o que demonstra, segundo Araújo et al. (2005, p. 24) que “comunga do ideal da Escola Nova que critica a passividade do aluno da Escola Tradicional e pugna por métodos activos de aprendizagem.”. O papel da “nova maestra é o de guia” (Montessori, 2017a, p. 166), pois faz a ligação entre as crianças e o material/ambiente. Esta apresenta, num primeiro tempo, o material e depois deve procurar anular-se, pois “a atividade da criança há de ser impulsionada pelo seu próprio eu e não pela vontade da maestra.” (Montessori, 2017a, p.107).

Segundo esta pedagoga o ambiente educativo representa um papel muito significativo no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois “la educación no se adquiere escuchando palabras, sino por virtud de experiencias efectuadas en el ambiente” (Montessori, 2015, p. 5). Um dos objetivos principais deste método pedagógico “es que el niño desarrolle al máximo sus posibilidades dentro de un ambiente estructurado que le resulte atractivo y motivador.”

Um ambiente preparado é então um espaço que deve dar resposta às necessidades de desenvolvimento (físicas, intelectuais, sociais e espirituais) de cada criança, podendo assim estar ao serviço da mesma uma variedade de estímulos e atividades que permitam desenvolver as suas potencialidades. É proposto assim por Montessori, segundo Araújo et al. (2005, p. 25) “um ambiente que favoreça a expressão do potencial da criança, competindo ao educador preparar esse ambiente”. Desta forma, “el adulto forma parte del ambiente; el adulto debe adaptarse a las necesidades del niño, con objeto de que no sea un obstáculo para éste” (Montessori, 2017b, p. 120). Sendo por isso, da responsabilidade do adulto, construir uma “ponte” entre o seu mundo e o da criança, visto que “el ambiente del adulto no es un ambiente de vida para el niño; se compone de una serie de obstáculos a través de los cuales éste desarrolla elementos defensivos” (Montessori, 2017b, p. 119). Tal como a pedagoga protagoniza na sua obra *El niño en familia* (2018), este ambiente deve ser construído para as crianças, logo deve ser adequado “a sus dimensiones, a sus fuerzas y a sus facultades psíquicas.” (Montessori, 2018, p. 42). Começou assim por

construir mesinhas de formas variadas (...) e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las; cadeirinhas, de palha ou de madeira igualmente bem leves e bonitas, e que fossem uma reprodução em miniatura, das cadeiras de adultos, mas proporcionadas às crianças. Encomendei poltroninhas de madeira com braços largos e poltroninhas de vime, mesinhas quadradas para uma só pessoa, e mesas com outros formatos e dimensões, recobertas com toalhas brancas, sobre as quais seriam colocados vasos de folhagens ou flores (Montessori, 2017a, pp. 51-52).

Da mobília escolar também fazia parte

uma pia baixa (...) guarnecida de tabuinhas laterais laváveis, para o sabonete, as escovas e a toalha. (...) pequenos armários, fechados por cortina ou por portas, cada um com sua chave própria; a fechadura, ao alcance das mãos das crianças que poderão abrir ou fechar esses móveis. (Montessori, 2017a, p. 52).

Todos estes móveis estavam ao alcance das crianças, podendo desenvolver assim a sua autonomia. As salas Montessori caracterizam-se por serem “claras, luminosas, com ventanas bajas y adornadas con flores (...) las cortinas graciosas (...) una casa lujosa moderna.” (Montessori, 2017b, p. 121)

É importante salientar que, para a atividade pedagógica ser eficaz, deve consistir em ajudar as crianças a serem independentes. Segundo Montessori (cit. por Araújo et al., 2005, p. 27) a criança expressa a sua necessidade interior pedindo “Ajuda-me a fazê-lo sozinha.”. Esta ação consiste em iniciá-la nas primeiras formas de atividade a serem autónomas. Ajudá-las a aprender a caminhar, a correr, subir e descer escadas, apanhar objetos do chão, vestir-se e pentear-se, lavar-se, falar indicando claramente as suas próprias necessidades, procurando realizar a satisfação dos seus desejos: “eis o que é uma educação na independência” (Montessori, 2017a, p. 61). De forma a aperfeiçoar o movimento, o andar e o equilíbrio da criança é utilizada para várias atividades uma linha em forma de elipse, desenhada do ambiente.

Para completar este espaço educativo e estruturado, Maria Montessori criou “una serie de materiales y ejercicios didácticos, que aún hoy en día se utilizan tal y como fueron concebidos” (Molins et al., 2001, p. 83)

Relativamente há apresentação dos materiais é importante refletir sobre a linguagem utilizada quando a maestra se oferece para apresentar um material à criança. Este deve utilizar uma linguagem “com vivacidade; seu interesse é necessário, para atrair a atenção da criança. (Montessori, 2017a, p.159).

Outro aspecto essencial, prende-se com o isolamento do objeto, pois a atenção da criança deve isolar-se de tudo o que não é objeto da lição. Deverá assim a professora, arranjar uma mesa sem nada ou desenrolar um tapete no chão, delimitando a área da atividade e neste caso de apresentação do material. É também importante neste processo, que a criança observe o adulto a retirar o material do lugar e a colocá-lo exatamente de volta como o encontrou.

Já no que concerne ao desenrolar da apresentação do material, Maria Montessori adotou para o seu método, a lição dos três tempos, utilizada por Séguin. No 1.º tempo temos a exatidão da palavra e associação da percepção sensorial com o nome. O 2.º momento é o distinção do objeto correspondente ao nome e o 3.º tempo designa-se pela lembrança do nome correspondente ao objeto (Montessori, 2017a).

Constituem a **área de vida prática** vários materiais “usados no ambiente em que a criança vive, e que vê usarem na própria casa paterna, porém construídos particularmente para elas, em proporções adequadas ao seu tamanho.” (Montessori, 2017a, p. 92). Estes materiais auxiliam a criança na realização de atividades do quotidiano (ver tabela 1). Nesta área as crianças realizam, os denominados por Montessori (2017a), “exercícios de vida prática”, sendo o ambiente da Casa dei Bambini um ambiente de vida real.

Além destes objetos que auxiliam e favorecem a aprendizagem dos “exercícios da vida prática” foram, por Maria Montessori, criados muitos outros necessários ao desenvolvimento gradativo da inteligência e aquisição de cultura: para o ensino do alfabeto, números, escrita, leitura e aritmética. Denominamos esses conjuntos de objetos por “material de desenvolvimento” para distingui-los daqueles enunciados anteriormente, utilizados nos exercícios de “vida prática” (Montessori, 2017a).

Fazem parte também de um ambiente Montessoriano materiais de desenvolvimento sensorial. Estes constituem a **área sensorial** (ver tabela 2), com materiais “agrupados segundo uma determinada qualidade de suas estruturas, tais como cor, forma, dimensão, som, grau de aspereza, peso, temperatura, etc.” (Montessori, 2017a, p. 114). Nestes materiais está envolvida assim uma aprendizagem intrínseca realizada pela via das sensações seja pelo sentido tátil (textura, temperatura e peso), auditivo (distinção de ruídos e de sons), visual (distinções visuais mediante a visão), olfativo

(educação sensorial do olfato), gustativo (educação sensorial do gosto) ou estereognóstico (impressão das formas só com o tato). Cada conjunto de objetos sejam eles material de sons, material de cores ou outros, representam “(...) uma graduação, compõe-se, pois, em seus pontos extremos, de um *maximum* e de um *minimum* da série; eles determinam os limites, que serão mais exatamente fixados pelo uso que a criança fizer deles.” (Montessori, 2017a, p. 114). Nos exercícios da área sensorial “é necessário começar com pouquíssimos objetos em mútuo contraste para em seguida, estabelecer uma graduação entre uma quantidade de objetos cuja diferença se torna, gradativamente, mais sutil e impercetível.” (Montessori, 2017a, p. 124). O sentido do tato, mais propriamente o trabalho com a mão, tem uma enorme enfoque nas atividades sensoriais, pois acredita-se que exercícios com a mão “constituem uma preparação indireta e longínqua para a escrita.” (Montessori, 2017a, p. 127). Esta área tem uma extensão (ver tabela 3) onde estão presentes alguns materiais que trabalham diferentes áreas do saber através dos sentidos.

Num ambiente Montessori está também contemplada a **área da linguagem** que contém materiais direcionados para a aquisição de competências da língua (ver tabela 4). Esta área tem uma extensão (ver tabela 5) a si agregada, onde estão presentes diversos materiais que têm como objetivo trabalhar diferentes áreas (geografia, história, ciências, entre outras) através da linguagem.

Existe também a **área da matemática** com materiais específicos que promovem aprendizagens relacionadas com o domínio da matemática (ver tabela 6). A apresentação dos materiais obedece a algumas características, tais como: passar do concreto ao abstrato; do simples ao complexo e do geral ao particular.

Relativamente aos materiais concebidos por Maria Montessori elaborou-se abaixo, uma tabela por cada área presente num ambiente Montessori, de forma a organizar e sistematizar alguns dos materiais que foram por si criados. Estas, foram criadas baseadas nas leituras bibliográficas e nas observações que a discente teve a possibilidade de fazer num ambiente Montessoriano.

Tabela 1- Materiais Montessori de Vida Prática

| Área | Grupos | Material |
|----------------------|---|--|
| Área de vida Prática | <p>⇒ Exercícios preliminares</p> <p>⇒ Cuidado do ambiente</p> <p>⇒ Cuidado pessoal</p> <p>⇒ Cortesia</p> <p>⇒ Movimento</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Molduras em madeira com botões, presilhas, laços, fitas, colchetes, fechos automáticos e cordões; ○ Escovas de escovar sapatos; ○ Escovas para as unhas; ○ Escovas para roupa; ○ Toalhas; ○ Baldes por baixo das mesas de atividades com água; ○ Lavabos; ○ Espelho e banco; ○ Escova e pente para cabelo; ○ Instrumentos de jardinagem; ○ Utensílios de limpeza (vassoura, pá, esfregona, balde, espanadores, escova e sabão para esfregar as mesa, panos); ○ Diferentes recipientes para abrir e fechar; ○ Louça; ○ Toalhas; ○ Tapetes; ○ ... |

Tabela 2- Materiais Montessori Sensoriais

| Área | Grupos | Material |
|-------------------|--|---|
| Área de Sensorial | <p>⇒ Sentido Tátil</p> <p>⇒ Sentido Visual</p> <p>⇒ Sentido Olfativo</p> <p>⇒ Sentido Gustativo</p> <p>⇒ Sentido Auditivo</p> <p>⇒ Sentido Estereognóstico</p> | <ul style="list-style-type: none"> ○ Tábuas de texturas com diferentes materiais; ○ Tabletes de diferentes materiais com diferentes pesos; ○ Flores, perfumes naturais, sabonetes perfumados; ○ Material das cores; ○ Encaixes sólidos; ○ Barras vermelhas; ○ Escada marrom; ○ Torre rosa; ○ Gabinete geométrico; ○ Gabinete botânica; ○ Três séries de cartões; ○ Caixas de madeira de sons; ○ Sininhos; ○ Tapetes |

Tabela 3- Extensão de sensorial

| Área | Grupos | Material |
|-----------------------|---|---|
| Extensão de sensorial | <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Sentido Tátil ⇒ Sentido Visual ⇒ Sentido Olfativo ⇒ Sentido Gustativo ⇒ Sentido Auditivo ⇒ Sentido Estereognóstico | <ul style="list-style-type: none"> ○ Globo terrestre de lixa ○ Globo terrestre de cores ○ Formas da terra e da água ○ Mapas de quebra-cabeças ○ Bandeiras ○ Mapas de madeira e bandeiras Gabinete botânico |

Tabela 4- Materiais Montessori de Linguagem

| Área | Grupos | Material |
|-------------------|--|---|
| Área de Linguagem | <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Linguagem oral ⇒ Linguagem escrita ⇒ leitura ⇒ Estudo da palavra ⇒ Função das palavras ⇒ Análise da leitura ⇒ Leitura interpretativa | <ul style="list-style-type: none"> ○ Encaixes planos com cartões de três séries; ○ Cartões com as letras; ○ Alfabeto móvel de letras cursivas (vogais de cor vermelha e consoantes de cor azul); ○ Letras de lixa; ○ Encaixes de ferro acompanhados pelos lápis de cor; ○ Quadrete pautado; ○ Pranchas com letras alfabéticas em papel-esmeril; ○ Pranchas de letras agrupadas segundo semelhanças de suas formas; ○ Caixa com areia; ○ Cartões classificados e respectivos objetos; ○ Símbolos gramaticais; ○ Tapetes ○ ... |

Tabela 5- Extensão de Linguagem

| Área | Grupos | Material |
|-----------------------|--|--|
| Extensão de linguagem | <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Linguagem oral ⇒ Linguagem escrita ⇒ Leitura ⇒ Estudo da palavra ⇒ Função das palavras ⇒ Análise da leitura ⇒ Leitura interpretativa | <ul style="list-style-type: none"> ○ Geografia (pastas de geografia; celebrações de um país) ○ História (relatos da vida do Homem; calendário e relógio) ○ Ciências (experiências) ○ Biologia/ Botânica (plantas e animais) ○ Arte (cartões classificados de artes, técnicas) ○ Música (história da música; sinos) |

Tabela 6- Materiais Montessori de Matemática

| Área | Grupos | Material |
|--------------------|--|---|
| Área de Matemática | <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Números de 1 a 10 ⇒ Sistema decimal ⇒ Contagem ⇒ Memorização ⇒ Passagem à abstração ⇒ Frações | <ul style="list-style-type: none"> ○ Barras vermelhas e azuis; ○ Algarismos de lixa; ○ Fusos; ○ Painéis retangulares; ○ Barras de contas amarelas; ○ Barras de contas coloridas; ○ Barras pretas e brancas; ○ Painel de adição; ○ Painel de subtração; ○ Painel de multiplicação; ○ Painel de divisão; ○ Tapetes ○ ... |

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III- CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo inicia-se com a apresentação de alguns estudos que foram relevantes para a temática em análise. De seguida iremos expor a problemática desta investigação, o estudo de caso, a pergunta de partida e respetivos objetivos orientadores da pesquisa. É também descrita a instituição onde decorreu o estudo em epígrafe, bem como, são também apresentados os sujeitos participantes do mesmo. Por fim são descritas as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação e respetivo desenho metodológico.

1. Outros estudos relevantes para a temática em análise

Esta investigação procura analisar as influências do método de Maria Montessori que ainda se mantêm na organização do ambiente educativo nas dinâmicas pedagógicas que são desenvolvidas pelos educadores no jardim de infância.

Nesse sentido, procedemos à revisão da literatura que se revelou fundamental para o estado da arte sobre a temática em estudo o que nos levou a selecionar alguns estudos que se relacionam com a problemática desta investigação, sendo estes uma fonte para a construção de algumas linhas orientadoras deste relatório. Neste âmbito, salientamos os trabalhos sobre os quais nos passamos a debruçar.

No sentido de perceber sobre as duas perspetivas ou paradigmas de educação, Ivone Neves (2005) realizou uma investigação com um enquadramento teórico sobre essa temática e que tinha como caráter de estudo um estudo de caso qualitativo. Este tinha como objetivo descobrir como é a evolução das competências práticas de alunas de educação ao longo do seu estágio profissionalizante e perceber de que forma é que estas estão enquadradas no referencial teórico do profissional reflexivo.

Numa visão futurista, arriscando-se a pensar no futuro da educação, António Nóvoa (2009) elaborou um artigo, para uma revista. No mesmo, abordava a visão da educação em três tempos históricos distintos, focando aspetos, em cada um deles, essenciais da época. No final desse artigo realiza um esboço com projeções de cenários

futuros da educação em 2021, assinalando as evoluções desejáveis, e também definindo orientações para a ação no campo educativo.

No que diz respeito à investigação desenvolvida sobre “Escola e Influência: o estatuto dos discursos didáticos inovadores no 1.º CEB em Portugal” (2003), Rui Trindade debruça-se sobre os processos de operacionalização da intervenção educativa nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. O autor elegeu o “Movimento da Escola Moderna” (MEM) como objeto de interpelação em função do propósito inicial deste estudo. Para a realização do mesmo foi também necessário entender até que ponto o MEM foi influenciado pelo “Movimento da Escola Nova” e outros movimentos pedagógicos. Trindade (2003) apresenta na sua conclusão de que o que realmente distingue o campo da inovação pedagógica do campo da educação escolar tradicional não é a ausência de discursos didáticos ou modelos de intervenção educativa, mas sim “o reconhecimento por parte dos professores da singularidade da relação que os alunos estabelecem com o saber.”

Na perspetiva de demonstrar a ligação existente, entre o método que Maria Montessori nos legou, a fé na religião católica e a ciência, destacamos o contributo de Rui Trindade (2018) através do seu artigo “Maria Montessori: educação, ciência e catolicismo”, produzido para uma revista. Este, evidencia numa parte inicial, a biografia de Maria Montessori, explicando assim o porquê, do seu método se basear em fundamentos católicos e científicos. Na biografia traçada, constata-se que Montessori foi educada numa família católica. Posteriormente, aborda o segundo período da criação das Casas das Crianças, período esse que restabeleceu o seu vínculo com a fé católica, devido ao patrocínio que teve, ter ocorrido no seio de uma organização católica. Aponta ainda, que o momento em que as bases da educação religiosa católica, passaram a estar em conexão com as suas ideias e fundamentos, se deveu ao facto de, em Barcelona, uma das escolas que adotava o seu método, ter como fim principal a educação religiosa. Outra das manifestações do catolicismo, demonstrada por Maria Montessori, e retratada por Trindade (2018) neste artigo, é o recurso que faz a citações bíblicas com referências a Cristo e a santos, como instrumento para a fundamentação das suas ideias e argumentos, nas suas obras. As conclusões do texto apontam para a impossibilidade de separação entre as convenções religiosas de Maria Montessori e a obra que nos deixou, justificando-se essa crença pela época histórica em que esta viveu e que importa ser valorizada. O facto de fazer depender a educação de preceitos de uma alegada natureza da criança, à qual

subjaz a ordem divina, pode ter como consequência a desvalorização da dimensão cultural da Escola, o que poderá trazer problemas.

Na mesma visão, Alberto Filipe Ribeiro de Abreu Araújo & José Augusto Lopes Ribeiro desenvolveram um estudo sobre “A presença do sagrado na literatura Educacional. Ressonâncias da criança divina no pensamento de Maria Montessori (2014), que pretende demonstrar a existência do “sagrado no pensamento educacional de Maria Montessori e as ressonâncias da criança divina” e qual “o lugar de Maria Montessori no seio da Educação Nova” (2014). No seguimento desta última afirmação apresentam a escola Montessori como instrumento da construção do *novo mundo*, e a *criança nova* como principal protagonista dessa construção, que irão assim romper com os ideais da educação tradicional, com a disciplina e rigidez na sala de aula, a avaliação realizada na base de exames, a imposição das ideias do professor que as introduz à força na cabeça da criança, comparando este sofrimento ao de Jesus Cristo debaixo da coroa de espinhos.

Ainda sobre este tema, e por sua vez na área da pedagogia, Alberto Filipe Araújo, Alessandra Avanzini & Joaquim Machado de Araújo dão a conhecer o artigo “Atividade e Redenção- A criança Nova em Maria Montessori” (2005). Neste mesmo artigo, os autores comprovam a ideia de *Criança Nova* em Maria Montessori, pretendendo compreender a liberdade e a actividade da criança, bem como o papel do adulto, debruçando-se ainda sobre o teor religioso e humanista deste método pedagógico. Uma primeira parte deste estudo, evidência a inversão de papéis, a nível do papel do educador, do ambiente e da visão de criança, existente entre a pedagogia de Montessori e os ideais da escola tradicional. Acrescenta ainda, no que diz respeito à liberdade e actividade da criança, que o seu labor é feito de atividade, visto que esta cresce exercitando-se, movimentando-se e realizando experiências. O seu método propõe assim, um ambiente que favoreça a manifestação da potencialidade da criança, competindo ao educador criar esse ambiente adequado. Sendo a criança que se autoeduca, ela escolhe livremente as suas ocupações e movimentos, utilizando os sentidos e o seu principal órgão de trabalho, a mão, para posteriormente, retirar das situações que vivencia, através da exploração do ambiente que a rodeia, aquelas que são favoráveis ao seu desenvolvimento. É então, na base da atividade que está presente a liberdade. Como última ideia, é nos apresentado o conceito de Criança Nova ligada ao cristo redentor, pois na criança está o futuro do Homem, a construção de uma nova sociedade, de um novo mundo.

Em suma, foi através dos estudos apresentados e de algumas leituras bibliográficas, que se procurou obter alguns contributos para a construção desta investigação sobre as práticas do método Montessori no jardim de infância.

2. Problemática do estudo

A presente investigação decorreu em dois períodos de tempo distintos. O primeiro iniciou-se em outubro de 2019 e terminou em maio de 2020, quando a estagiária se encontrava a realizar a sua prática de estágio profissionalizante em educação pré-escolar, PES I e II, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do ensino Básico. Já o segundo, decorreu no mês de março e abril do ano letivo 2020/2021 na mesma instituição de ensino.

Este estudo foi despoletado por um interesse particular da estagiária sobre o método pedagógico de Maria Montessori. Este interesse decorre já desde a licenciatura em Educação Básica. Como forma de o alimentar e aprofundar conhecimentos, a mesma realizou um workshop de introdução ao Método de Montessori 3-6 anos, uma formação de matemáticas dos 3-6 anos e posteriormente o curso de assistente Montessori 3-6 anos.

Reconhecendo que Maria Montessori foi uma grande inspiradora nas práticas educativas, e constatando que em algumas instituições se está a assistir a uma revalorização do seu método pedagógico, consideramos relevante analisar as influências que o método pedagógico de Maria Montessori deixou e ainda estão presentes, na organização do ambiente educativo do jardim de infância. Quer ao nível dos materiais pedagógicos utilizados, quer ao nível da organização do espaço, das dinâmicas educativas e das práticas da educadora cooperante, onde decorreu o estágio profissionalizante em contexto de educação de infância. Nesse sentido, o contexto de intervenção coincidiu com a sala de crianças pertencentes ao grupo dos 4 anos onde se realizou o estágio profissionalizante, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

3. Racionalidade Heurística que orienta o estudo

Este estudo enquadra-se numa abordagem de carácter qualitativo dado a base e os propósitos que se pretende alcançar. Tal como sustenta Vilelas (2009, p. 105) a abordagem qualitativa visa criar

uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.

Na mesma perspetiva e de acordo com Bogdan e Biklen (1994) os estudos que são desenvolvidos sob a base deste carácter investigativo, caracterizam-se pela descrição de fenómenos em toda a sua complexidade e nos seus contextos naturais, de forma a interpretar e compreender as situações a partir do sentido que as pessoas lhe atribuem. O principal interesse de estudos com carácter qualitativo é “compreender o comportamento e experiência humanos.” (Bodgan & Biklen, 1994, p.70)

Ainda sobre o paradigma que orienta esta pesquisa, e de acordo com Flick (2009, p. 37), esta “dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

Neste panorama heurístico, a construção do conhecimento ocorre da análise dos fenómenos no próprio terreno, nomeadamente na sala de estágio em contexto de educação de infância, através das técnicas de observação participante e da entrevista, que segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16), são “as estratégias mais representativas da investigação qualitativa”, pois colocam o investigador em contacto direto com os sujeitos, permitindo-o compreender com mais detalhe aquilo que pensam ou fazem em certas circunstâncias.

4. Estudo de caso

A estratégia escolhida para a realização desta investigação foi o estudo de caso, o qual é definido por Yin (2010, p. 24) como um método de pesquisa que pode ser utilizado em diversas situações, com o objetivo de “contribuir ao nosso conhecimento dos fenómenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados.”. O autor acrescenta ainda, que é uma forma de saber mais sobre um determinado tópico ou tema empírico, que pode ser aplicado a situações no campo das ciências sociais. Na mesma linha de pensamento Bodgan e Biklen (1994, p. 89) referem que este género de

estudo “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Pois, através desta estratégia investigativa, procuramos analisar, descrever e compreender determinados acontecimentos/casos particulares (Morgado, 2013).

Por seu lado, Stake (1999), entende que um estudo de caso abarca a complexidade única, de uma situação em particular. Paralelamente à perspetiva abordada anteriormente, McKernan (cit. por Morgado, 2013, p. 57), descreve este estudo como “uma recolha formal de dados apresentada como uma opinião interpretativa de um caso único e inclui a análise dos dados recolhidos durante o trabalho de campo e redigidos no culminar de um ciclo de ação ou da participação na investigação.”

Focalizando neste estudo de caso procuramos analisar se, na sala em que a estagiária se encontrou a realizar a sua prática de ensino supervisionada em contexto de educação de infância, existiam influências do método de Maria Montessori, nomeadamente ao nível da organização do espaço, da escolha dos materiais da sala e das práticas pedagógicas utilizadas pela educadora cooperante. Não se pretende por isso produzir qualquer generalização, mas somente compreender o impacto que o método de Montessori produziu na educação e que hoje ainda pode, ou não, estar visível nas escolas, sendo um método que apoia e influencia as práticas pedagógicas dos educadores.

Consoante os dados referidos acima, “estamos na presença de um tipo de investigação que requer o envolvimento pessoal do investigador, interagindo com o contexto em que decorre a ação de forma a captar, do modo mais fiel possível, o desenrolar dos acontecimentos.” (Morgado, 2013, p. 59)

No decorrer do estágio em educação de infância, investigamos sobre o método pedagógico, observamos e recolhemos dados sobre os materiais e práticas na sala em questão, mas também houve intervenções da estagiária com recurso a materiais e práticas baseadas no método Montessori, de forma a proporcionar momentos significativos de aprendizagem na linha da investigação-ação, entendendo-se esta como um

método enquadrado no paradigma sociocrítico, que se caracteriza pela recolha sistemática de informações, de forma a promover mudanças sociais, sendo o investigador ou investigadores participantes ativos, com o objetivo final de obter respostas aplicáveis na prática do quotidiano dos próprios intervenientes e de outros interessados (Moreira et al., 2021, p. 34).

5. Pergunta de partida e objetivos do estudo

Quanto à questão de partida de um trabalho de investigação, esta deverá ter como propósito clarificar o que se vai investigar, sendo aliás referido por Quivy e Campenhoudt (1998) que na pergunta de partida o investigador deve “expressar o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (p. 32). É portanto através desta questão que os interlocutores percebem o que irá ser estudado. Esta pergunta deve então ser concisa, pertinente e clara.

Desenhou-se o estudo cuja pergunta de partida é a seguinte:

⇒ De que forma o método de Maria Montessori está presente na organização do ambiente educativo, ao nível do espaço e dos materiais no jardim de infância?

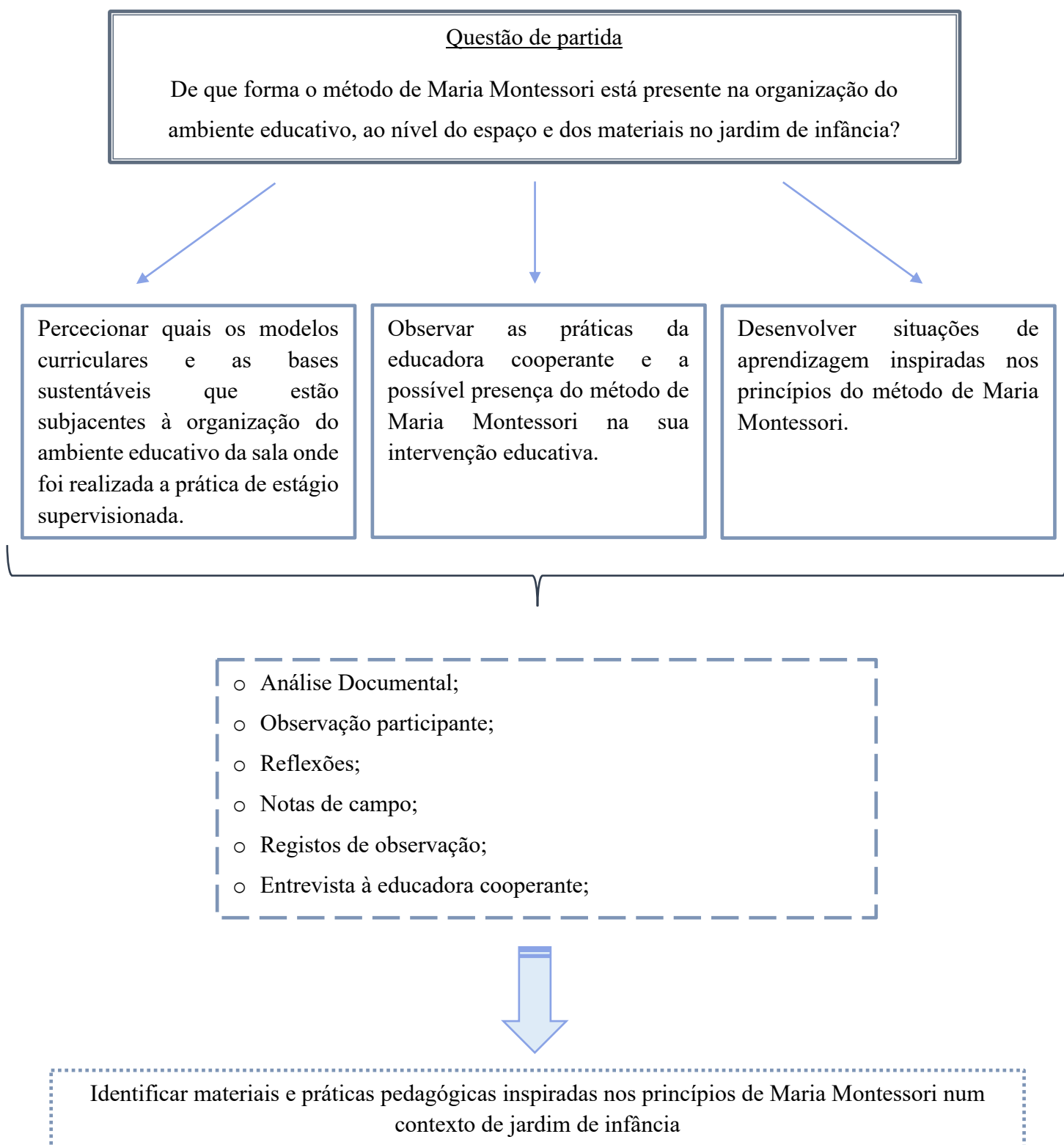
No intuito de dar resposta a esta questão, surgiu a necessidade de se definir objetivos claros, que conduzissem às conclusões deste estudo, nomeadamente:

- Percecionar quais os modelos curriculares/metodologias que estão subjacentes à organização do ambiente educativo da sala onde foi realizada a prática de estágio supervisionada;
- Observar as práticas da educadora cooperante e a possível presença do método de Maria Montessori na sua intervenção educativa;
- Desenvolver situações de aprendizagem inspiradas nos princípios do método de Maria Montessori.

Foi a partir do trabalho de observação, análise, reflexão e intervenção desenvolvido ao longo da prática de estágio supervisionada, que foi possível dar resposta aos objetivos destacados acima e à pergunta de partida.

De seguida, torna-se relevante apresentar estes dados sob a forma de desenho, ou seja o desenho do estudo que se desenvolveu, explicitado na figura abaixo, e que estabelece a relação entre os objetivos referidos acima que orientaram a investigação e os instrumentos de recolha de dados utilizados.

Figura 1- Desenho do estudo



6. Caracterização do Contexto da Investigação

A instituição, onde a estagiária, simultaneamente investigadora deste estudo, realizou o estágio profissionalizante, está localizada no distrito do Porto. É um centro educativo de cariz privado e tendo em conta o projeto educativo (PE), esta escola surgiu como “um projeto de vida e um projeto comunitário” (PE, 2019) A comunidade educativa da instituição é uma comunidade evangelizadora que educa “através da relação próxima e personalizada e pelo exemplo, promove o crescimento harmonioso da pessoa para que seja protagonista da própria vida e agente de transformação da realidade.” (PE, 2019). Esta escola dispõe das seguintes valências: Ensino Pré-escolar, o 1.º/2.º e 3º ciclos do ensino básico e o ensino secundário.

No que concerne à organização do ambiente educativo, nomeadamente aos espaços presentes na instituição e acessíveis aos alunos, estes eram diversos e bastante amplos. Logo na entrada principal possuía um grande átrio onde os EE deixavam e esperavam pelos filhos, e onde continha placares com informações pertinentes.

A instituição em análise contava com instrumentos de administração, gestão e autonomia, que têm como intuito o melhor funcionamento de toda a comunidade e atividade letiva, tais como: o Regulamento Interno (RI) da instituição, o PE (referido anteriormente) e o Plano Anual de Atividades (PAA) da Instituição, documento este, onde consiste o planeamento de todas as atividades, que decorrerão ao longo do ano escolar e que estão em conformidade com o projeto educativo e o contexto em que esta escola está inserida.

Relativamente ao papel dos EE no processo de ensino-aprendizagem dos filhos, este estabelecimento de ensino procurava que os mesmos fizessem parte desse processo, acompanhando o seu educando na vida escolar e assim promover a articulação entre família e a escola. Estes deviam ser também os primeiros a incutir bons valores e a desenvolver no seu educando capacidades intelectuais físicas ou motoras. (RI, 2019).

Esta instituição também tinha parcerias com diversas instituições de ensino, de saúde e com a Câmara Municipal do Porto.

7. Sujeitos em estudo

Torna-se pertinente neste estudo dar a conhecer o grupo de sujeitos participantes, sendo eles: um grupo de crianças de uma sala de jardim de infância onde decorreu o estágio profissionalizante e respetiva educadora cooperante. Esta tem dezasseis anos de prática profissional, sendo que quinze deles são na instituição de ensino presente.

As crianças que participaram neste estudo, constituíam um grupo de vinte e três crianças com quatro anos de idade, sendo catorze crianças do género feminino e nove crianças do género masculino. É ainda importante referir que, na sala em questão, havia uma criança diagnosticada com Perturbação do Espectro do Autismo que fazia um horário faseado na instituição, não estando assim sempre presente em sala. De um modo geral, o grupo era extremamente comunicativo, curioso e participativo, pois eram muito recetivos a novas dinâmicas e atividades que chegam à sala, cooperando entre si tanto nas brincadeiras livres como nas mais orientadas pelos adultos da sala.

Neste sentido, a estagiária caracterizou as crianças, tendo em conta 5 níveis de desenvolvimento: a nível fisiológico, a nível sócio-afetivo, a nível psicomotor, a nível cognitivo, a nível da linguagem.

O desenvolvimento fisiológico, termo denominado por Papalia et al. (2009) é utilizado para abordar indicadores como o sono e a alimentação. No que se refere ao primeiro, apenas três das crianças deste grupo dormiam a sesta. Relativamente à alimentação, a escola permitia que os encarregados de educação pudessem escolher entre três pratos distintos: carne, peixe ou vegetariano. No que foi possível observar e perante as constatações na amostragem de acontecimentos AA1², vinte e duas das crianças consumiam o prato de carne intercalado com o prato de peixe; uma das crianças comia frequentemente prato vegetariano e outra comia quase sempre carne, à exceção de um dia por semana.

No que se refere ao desenvolvimento sócio-afetivo, era um grupo muito afetivo em que as crianças trocavam carinhos umas com as outras, e algumas procuravam também o dos adultos que constituem a equipa educativa. A relação que existia entre criança-criança era muito positiva e compreensiva, pois era notório a preocupação que

² Ver apêndice VI- Amostragens de Acontecimentos

demonstravam pelo outro. Apesar disto, foi possível constatar que um pequeno conjunto de crianças disputava pelo primeiro lugar da fila, por um brinquedo que o outro tinha, ou por aceitar realizar um jogo que um colega sugeriu em vez do dele. Vemos assim presente o egocentrismo, que nesta fase segundo Piaget é normal que a criança se concentre “apenas na sua própria perspectiva ou ponto de vista, sentindo muitas dificuldades para compreender as opiniões e pontos de vista de outras pessoas.” (Smith et al., 2001, p.395)

A nível psicomotor, as crianças encontravam-se no estágio elementar nas diferentes habilidades motoras básicas (agarrar, pontapear, lançar, saltar a pés juntos, pé-coxinho e correr, descer alternando os pés). Demonstravam ainda, que já tinham interiorizadas algumas noções topológicas baixo/cima, atrás/frente/entre, dentro/fora no plano tridimensional. Relativamente às habilidades motoras finas, a maioria das crianças não conseguia atar os atacadores nem vestir o casaco sem o auxílio do adulto, mas já eram autónomas na realização da higiene pessoal e nas refeições, utilizando os talheres de forma independente e correta. A maioria das crianças deste grupo pegava corretamente no lápis, nas canetas, na tesoura e no pincel, existindo raras exceções que requeriam de mais atenção e ajuda por parte do adulto. Também importa referir, segundo uma das reflexões³ da estagiária, “que a maioria das crianças t[inha] o seu lado dominante definido, havendo três crianças canhotas e as restantes demonstra[vam] maior habilidade com o lado direito, embora não consigam ainda todas distinguir direita de esquerda sem um ponto de referência.” (reflexão RPR2, 27/11/2020, p. X)

No que concerne ao desenvolvimento cognitivo das crianças do grupo, estas encontravam-se no estágio de desenvolvimento que Jean Piaget denominou como pré-operatório e que se caracteriza pela incapacidade nesta idade das crianças se envolverem em operações mentais e por “uma expansão no uso do pensamento simbólico, ou capacidade de representação” (Papalia et al., 2009, p. 269). As crianças deste grupo, apesar de não estarem prontas para se envolverem em atividades mentais lógicas, demonstravam a função simbólica pela capacidade de classificar e organizar objetos segundo alguma categoria que lhes fosse significativa. Já adquiriram o conceito de número pois a grande maioria conseguia contar até 20, embora só reconhecessem o grafismo dos números até ao 10. Estas faziam pequenas somas e resolviam pequenos

³ Ver apêndice I- Reflexões do portefólio reflexivo da estudante

problemas, sempre através do suporte visual. Era um grupo muito interessado em atividades que envolvessem a descoberta; em atividades do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; da matemática e das expressões artísticas, nomeadamente da música e do jogo dramático/jogo de fantasia, constatado nas brincadeiras na área da casinha.

Ao nível da linguagem, de acordo com Papalia et al. (2009) as crianças em idade pré-escolar, evoluem muito rapidamente em parâmetros como o vocabulário, a gramática e a sintaxe. A evolução neste domínio é fundamental, pois é através deste que as crianças se conseguem comunicar e expressar. Posto isto, é possível constatar perante uma das reflexões⁴ do portefólio reflexivo da estudante que,

grande parte das crianças (...) utiliza[vam] tempos verbais no imperativo, no presente, pretérito perfeito e futuro (como “amanhã vou”) (...) encontra[vam]-se numa fase de linguagem socializada, pois já t[inham] as suas próprias opiniões, faz[iam] críticas, coloca[vam] questões, ordens e pedidos (reflexão RPR2, 23/11/2019, p. IX).

8. Preocupações éticas na realização do estudo

Ao longo deste estudo tornou-se essencial e clara, a necessidade de assegurar o respeito dos direitos dos sujeitos intervenientes, protegendo os seus dados e a sua imagem, nomeadamente da educadora cooperante, das crianças e da instituição, tendo por isso sido apresentados aos mesmos os objetivos da investigação e auscultados sobre o seu interesse e disponibilidade para participar. Foi assim pedida a autorização à educadora cooperante, para a estagiária poder aceder aos portefólios individuais de cada criança, aos registos de observação da educadora, às grelhas de avaliação das crianças, às planificações, à rede curricular de sala e ao projeto pedagógico. Revelou-se igualmente pertinente, para a presente investigação, requerer a colaboração da instituição, onde foi realizada a prática de ensino supervisionada em contexto de educação pré-escolar, no que concerne a cedência das fichas de anamnese e de todos os documentos de gestão e autonomia, tais como: o RI, o PE e o PAA.

A realização desta investigação foi possível mediante o consentimento informado, e a garantia do anonimato, da confidencialidade e da proteção de dados dos sujeitos participantes em todas as fases do estudo.

⁴ Ver apêndice I- Reflexões do portefólio reflexivo da estudante

9. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

As técnicas e os instrumentos de recolha de dados são considerados fulcrais na investigação, pois é através destes que dependem a qualidade e o resultado da mesma (Morgado, 2013). A recolha de informações, segundo Ketele e Roegiers (cit. por Morgado, 2013, p. 71) é entendida como

processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma ação deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade.

As técnicas e os instrumentos selecionados pela investigadora e utilizados na operacionalização deste estudo de caso foram: (I) da análise documental (documentos da instituição- regulamento interno; plano anual de atividades; projeto pedagógico de sala; rede curricular e ficha de anamnese de cada criança); (II) planificações e grelhas de avaliação realizadas na preparação das atividades; (III) notas de campo e outros registos de observação; (IV) reflexões para o portfólio reflexivo, produzidas pela discente ao longo da sua prática de estágio supervisionada e (V) entrevista à educadora cooperante.

A recolha e a análise dos dados foi ocorrendo ao longo do processo investigativo, e por sua vez, da prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar I e II. Esta caracterizou-se pelo confronto entre a análise dos dados recolhidos, os objetivos do estudo em questão e o enquadramento teórico.

9.1 Análise documental

A análise documental é descrita por Sousa (2009, p. 88) como um “procedimento indireto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente”. Esta técnica, utilizada na presente investigação, incidiu sobre um conjunto vasto de documentos sobre a problemática em estudo. Por um lado, documentos de natureza institucional, tais como: o regulamento interno, o projeto educativo de sala, a rede curricular e as fichas de anamnese. As posteriores análises destes documentos permitiram o melhor conhecimento da instituição, do contexto envolvente, das crianças que constituíam o grupo e das suas famílias. Por outro lado, a análise de legislação referente ao regime jurídico, sendo exemplo os perfis de desempenho do educador de infância e

dos professores do ensino básico e secundário. Analisou-se também algumas planificações, reflexões do portefólio reflexivo da estagiária e grelhas de avaliação do grupo, para a possível elaboração da caracterização do mesmo a nível de desenvolvimento das várias áreas.

9.2 Observação participante

Mencionamos a observação participante quando o próprio investigador, passa de ser observante para também ser participante na vida do grupo que está a ser estudado. Implica assim, segundo Denzin (cit. por Morgado, 2013, p. 89)

que o investigador assuma, em simultâneo, o papel de “participante” nos cenários e atividades/ações que pretende estudar e de “observador”, o que requer uma boa capacidade de distanciamento que lhe permita registar de forma rigorosa e o mais objetiva possível aquilo que observa.

A prática de estágio tornou-se fundamental para a recolha de alguns dados através de uma observação participante, que por sua vez deu lugar a registos de observação que enriqueceram o trabalho. A importância da recolha de dados numa observação participante é confirmada por Bodgan e Biklen (1994, p. 90) quando referem que “a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante e o foco do estudo numa organização particular (escola, centro de reabilitação) ou nalgum aspecto particular dessa organização”. As observações realizadas pela estagiária tinham como objetivo principal verificar a existência de práticas Montessori na sala onde a estagiária se encontrava a realizar a sua prática de estágio supervisionada. Numa fase inicial a estagiária realizou algumas observações, conversas informais com as crianças e a educadora cooperante, o que possibilitou conhecer os interesses, o desenvolvimento e por sua vez as necessidades formativas das crianças que compoñham o grupo. Destas observações surgiram diversos registos, os quais proporcionaram a elaboração de algumas reflexões e notas de campo, que serviram de sustentação e apoio desta investigação, dando também resposta a alguns objetivos do trabalho.

9.3 Entrevista

Em investigação qualitativa, carácter dominante deste estudo, a entrevista, segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 134) é utilizada “em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas (...) para recolher dados descritivos na linguagem

do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Após o trabalho de investigação surgiu a necessidade de entrevistar a educadora cooperante de modo a obter uma compreensão mais específica de diversos aspetos referentes à sua ação educativa. Pretendíamos portanto, com a utilização deste instrumento, dar a conhecer diretamente pela voz da profissional, as práticas e as bases que sustentam a sua intervenção educativa na sala onde decorreu esta investigação. Deste modo, no final da PES I e II, a discente elaborou um guião para entrevistar a educadora cooperante.

O guião da entrevista (confrontar apêndice XV) teve em conta alguns tópicos que se encontraram organizados em três blocos:

- Bloco I- Dados de Identificação. Este bloco visava identificar a educadora, sendo questionada a idade, o grau académico e os anos de serviço.
- Bloco II- Intervenção educativa. Com este bloco pretendia-se saber sobre as práticas pedagógicas da educadora cooperante.
- Bloco III- Sala e ambiente educativo. Este é um bloco através do qual se visava identificar quais os materiais existentes na sala e de que modo esta estava organizada.

A transcrição da presente entrevista poderá ser confrontada no apêndice XVI. No decorrer da análise e do tratamento dos dados faremos um cruzamento entre os dados obtidos e a entrevista à educadora cooperante.

9.4 Portfólio reflexivo

De acordo com Neves (2016, p. 64) a ação de um professor “não pode, de forma alguma, ser concebida como uma mera aplicação de saberes, é necessário valorizar a dimensão reflexiva, tendo em conta que ela irá contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.”. Surge assim um paradigma, indispensável as escolas que vivemos, que evidencia a importância da parte reflexiva no perfil de competências e da prática de um professor, o qual proporcionará um melhoramento da sua ação.

No decorrer da prática de estágio supervisionada I e II a estagiária elaborou diversas reflexões, que tinham como temática alguma problemática ou paradigma que ia surgindo e tornando-se pertinente aprofundar e refletir ao longo da sua intervenção. Estas reflexões deram corpo a um portefólio reflexivo, elemento avaliativo da intervenção da estagiária no contexto de EPE. Estas reflexões consideram-se parte fundamental e integrante na formação académica de qualquer futuro profissional na área da educação (Alarcão, 1996, p. 11), enquanto ser que se encontra em constante reflexão, investigação e crescimento. Tal como sustenta Neves (2016), os portefólios “são instrumentos essenciais para a promoção e desenvolvimento da autonomia reflexiva nos profissionais que os utilizam.” (p.126)

As reflexões decorreram ao longo da prática de estágio supervisionada sem uma data limite definida, mas acabavam por ser realizadas de 15 em 15 dias. Estas reflexões resultaram de observações das crianças e do contexto educativo, e conseqüente pesquisa teórica de aprofundamento que possibilitou um conhecimento mais alargado e científico e naturalmente, uma intervenção mais focalizada, diferenciada, adequada e eficaz. Contribuíram também, para o crescimento pessoal e sobretudo profissional da estagiária.

A realização das reflexões que constituem o portefólio reflexivo decorreram em períodos distintos, sendo estes: antes da intervenção, durante a intervenção e após a intervenção. Relativamente, à escolha das temáticas das mesmas, podemos afirmar a presença de reflexões que surgiram de uma necessidade eminente de conhecer as crianças e o contexto (ex.: caracterização do contexto educativo, a caracterização do grupo, a caracterização do contexto sociofamiliar, entre outras); outras que emergiram de alguma inquietude da estagiária, a partir de algum momento de observação formal ou informal do grupo (ex.: reflexão sobre a perturbação do espectro do autismo) e ainda algumas reflexões orientadas e propostas pela supervisora da ESEPF. Todas elas, apesar de serem de temáticas distintas, tinham como principal objetivo a melhoria da intervenção da estagiária e por conseqüência o apoio e sustentação deste estudo.

CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

No presente capítulo são apresentados e analisados os dados recolhidos decorrentes da intervenção em educação de infância, ao longo do ano letivo 2019/2020 e 2020/2021. Estes dados proporcionaram a base prática sustentável da temática em análise e permitiram dar resposta à pergunta de partida e aos objetivos definidos. Nesta fase são assim analisados e discutidos os dados “de maneira a serem significativos («falantes») e válidos” (Bardin, 2011, p. 127).

Primeiramente, iremos descrever o ambiente educativo existente no centro de estágio, incluindo uma abordagem ao modelo ou metodologias vigentes, fazendo um contraponto com o ambiente educativo que Maria Montessori protagonizou. De seguida, apresentaremos os dados relativos a materiais Montessori existentes na sala e as práticas da educadora cooperante. Descreveremos também as atividades realizadas pela estagiária sustentadas em princípios e materiais característicos do método de Montessori.

Realizaremos também a análise da entrevista à educadora cooperante, onde ficaremos a perceber melhor quais os pressupostos que sustentam a sua ação educativa.

Para isto debruçar-mos-emos nas observações efetuadas e em algumas reflexões do portefólio reflexivo da estagiária, fazendo um contraponto com a entrevista realizada à educadora cooperante.

É importante ainda referir, o inesperado confinamento geral que tivemos de cumprir a partir do mês de março de 2020, devido à doença COVID-19. Este acontecimento imprevisto trouxe uma alteração dos planos iniciais e justifica algumas das estratégias utilizadas pela estagiária, para dinamizar atividades à distância.

1. Caracterização do ambiente educativo

Sendo um dos objetivos do estudo: “Percecionar quais os modelos curriculares/metodologias que estão subjacentes à organização do ambiente educativo da sala onde foi realizada a prática de estágio supervisionada”, iremos centrar-nos neste capítulo na análise da metodologia/modelo pedagógico presente na prática educativa da sala do jardim de infância, onde a estagiária desenvolveu o seu estágio profissionalizante.

1.1 Organização do espaço-sala e materiais

A metodologia que encontramos neste espaço educativo se identificava com a metodologia de trabalho de projeto. Nesse sentido, e como comprovámos através de uma reflexão da estagiária⁵, o grupo de crianças encontrava-se a desenvolver dois projetos lúdicos intitulados por

“Brincar às Tradições dos mais Pequenininos” e “A casinha”. (reflexão RPR3, 20/06/2020, p. XII)

Ambos tinham surgido do interesse das crianças e iam sendo desenvolvidos ao longo da semana. O primeiro tinha como objetivo o conhecimento de histórias, músicas e jogos tradicionais. O segundo surgiu de uma necessidade encontrada pelas crianças em construir objetos que sentiam falta na área da casinha.

Maioritariamente era utilizado o trabalho de projeto, mas, de acordo com o que foi referido em contexto de entrevista, a educadora cooperante vai também

“(…) beber a muitas outras metodologias, porque acredit[a] que todas são importantes e ajudam a promover o desenvolvimento da criança, como as tabelas do MEM (…)” (EC- 03.06.2021, p. LXIV)

Perante a observação do cronograma semanal das rotinas⁶ e de um quadro presente no placar da sala⁷, foi possível verificarmos que há sexta-feira, decorria a avaliação semanal. Neste momento as crianças tomavam consciência e autoavaliavam o trabalho que fizeram ao longo da semana e falavam sobre o que faltou fazerem. Este momento assemelha-se, perante a sua finalidade e características, a uma das rotinas do MEM

⁵ Ver apêndice I- Reflexões do portefólio da estudante

⁶ Ver apêndice V- Cronograma semanal das rotinas

⁷ Ver apêndice XI- Quadro da avaliação semanal

(Folque, 2012). Para além disso, outra das práticas de trabalho desta sala, que é característico do MEM é o PIT, que foi referido pela educadora cooperante como,

“(...) o Plano Individual de Trabalho (...) [onde] (...) cada um [se] propõem ao início da semana a fazer cinco ou seis tarefas e tem que gerir o seu tempo e ao final da semana ter conseguido completar o PIT.” (EC- 03.06.2021, p. LXIV)

No que concerne à organização da sala onde decorreu a intervenção da investigadora, a sala dos 4 anos, era composta por três grandes janelas e uma porta de vidro de acesso ao recreio, o que proporcionava a entrada de bastante luz natural ao longo de todo o dia. Relativamente aos móveis, constatou-se a preocupação e o cuidado, por parte da instituição, em colocar os móveis baixos e as cadeiras e as mesas à altura das crianças, de modo a que estas pudessem aceder aos brinquedos e/ou materiais, sentar-se e movimentarem-se de forma autónoma. O material dos móveis era composto por madeira e eram, na sua grande maioria, pintados de tons claros como branco.

Estes pressupostos, para a criação do espaço-sala, vão ao encontro de características de um ambiente Montessori, onde “o mobiliário, feito de madeira leve, é composto por mesinhas e de cadeiras bem proporcionadas (...) que as crianças podem deslocar e arrumar; os armários são calculados para que elas abram e fechem e os utilizem com facilidade” (Silva, 1991, p. 42).

Figura 2- Planta inicial da sala dos 4 anos

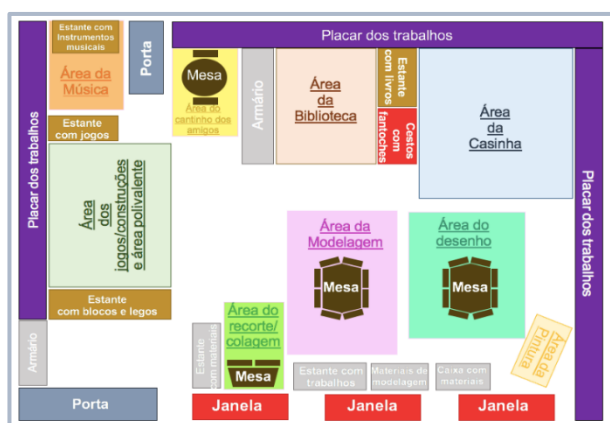
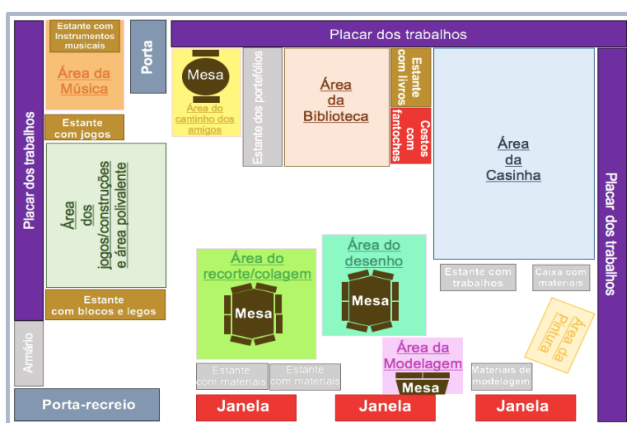


Figura 3- Planta posterior às alterações



A organização da sala, tal como podemos observar na planta da figura 2, encontrava-se dividida por nove áreas, sendo estas: a área da música; a área dos jogos e construções-área polivalente; a área da modelagem; a área da colagem; a área do desenho; a área da pintura; a área da casinha; a área da biblioteca; e a área do cantinho dos amigos. Segundo Oliveira- Formosinho e Andrade (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 11) a divisão

da sala em áreas é importante pois estas “permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e construção da experiência dessa pluralidade.

Como podemos constatar através de uma amostragem de acontecimentos AA2 (ver apêndice VI, p. XXXIII) realizada pela estagiária, a maior parte do grupo tinha maior preferência pela área da casinha. De forma a que mais crianças frequentassem simultaneamente esta área e houvesse espaço para os novos objetos contruídos no projeto “A casinha”, foi decidido, entre o grupo e a equipa pedagógica da sala, que seria benéfico remodelarmos a sala para aumentarmos a área da casinha (figura 3).

Perante as áreas observadas na planta, constatámos que a divisão e organização do espaço-sala, concretizada pela educadora cooperante, não demonstra traços, nem influências, do ambiente educativo de Maria Montessori. Esta afirmação pode ser constatada, pois a sala não apresenta nenhuma das áreas delineadas no método: área da vida prática, área sensorial, área da linguagem e área da matemática. (Montessori, 2017a).

Relativamente aos materiais existentes na sala, criamos uma grelha de levantamento e verificação. Com a análise da mesma, pode-se verificar a diversidade dos mesmos (confrontar apêndice II, p. XVII). Podemos constatar ainda, no espaço educativo criado pela educadora cooperante, a presença de dois materiais de inspiração Montessori: os números de lixa e uma placa em madeira com uns sapatos e cordões. Notámos também a presença de dois outros materiais que, apesar de não serem criados por Maria Montessori, fazem parte de um ambiente Montessoriano: o estendal e materiais para trabalhar os enfiamentos.

1.2 Rotinas e autonomia das crianças

Iremos debruçar-nos agora no enfoque dado à autonomia das crianças, visto que para Maria Montessori “a finalidade da primeira forma de intervenção educativa é conduzir a criança à independência” (Montessori, 2017a, p.60).

Desde o início da PES, e com o desenrolar da mesma, observamos que, na sala de intervenção, havia rotinas muito definidas e estruturadas por vários momentos. Segundo o registo de incidente crítico RIC1⁸, em que as crianças alertam a educadora para não se

⁸ Ver apêndice III- Registos de Incidente Crítico

esquecer de determinadas ações diárias, constatámos que a rotina é reconhecida pelas mesmas, fornecendo-lhes a ideia clara da sequência diária dos momentos do dia-a-dia e preparando-as de forma independente para tal. A importância desta evidência é-nos demonstrada por Cardona (1992, p. 9) quando designa a rotina como algo que permite que “a criança se consiga orientar ao longo do dia, sem necessitar de estar constantemente na dependência do adulto”.

Ao longo das observações foram vários os momentos vivenciados que demonstravam a promoção da autonomia das crianças: o primeiro momento era o reforço da manhã. O responsável do dia, deslocava-se até ao refeitório, trazendo uma bacia com os pratos para distribuir pelos colegas. Neste momento do quotidiano, constatámos a presença da promoção da autonomia e da responsabilidade das crianças, que segundo o artigo 2.º do Dec. Lei n.º 241/2001 são competências que todo o educador deve promover à criança.



Fotografia 1- Autonomia na hora do almoço



Fotografia 2- Utensílios do almoço

O momento do almoço em tempo COVID-19 também fomentou o desenvolvimento da autonomia das crianças. Este, permitiu, como observamos através das fotografias 1 e segundo o relato da educadora cooperante, que cada criança

“(…) higieniz[a-se] aquilo que usou; cada um ir colocar o seu prato, o seu copo, e os talheres na mesa.” (EC- 03.06.2021, p. LXV).

Para além disto, importa referir que este momento possibilitava às crianças, o contacto com os utensílios reais, conforme podemos observar através da fotografia 2 e no discurso da educadora cooperante

“há refeição os utensílios são tal e qual os dos adultos. É de vidro, é de aço inox” (EC- 03.06.2021, p. LXVIII).

Esta prática corrobora com um dos princípios do método de Montessori em que “à mesa, a criança não tem pratos e copos de metal: são de vidro e louça, como os dos adultos” (Silva, 1991, p.42).



Fotografia 3- "Comboio das batas"

Outra das práticas observadas, era o “comboio das batas”. Perante a fotografia 3 podemos comprovar que, no momento de vestir a bata, as crianças formavam um comboio, onde se ajudavam mutuamente. Para além de desenvolverem a autonomia, trabalhavam a motricidade fina com o movimento de abotoar.

A educadora referiu ainda na sua entrevista, que a competência em análise era também trabalhada através da participação das crianças na organização do espaço-sala e dos materiais, pois considerava que

“(…) se os objetos estão ao seu alcance, se a criança compreende a organização, porque é que foi organizado daquele modo e se participa também dessa organização, com certeza ela vai ser autónoma e vai conseguir.” (EC- 03.06.2021, p. LXVII).

Zabalza (1998) refere precisamente esta perspetiva, quando afirma que a criação de um espaço com uma divisão clara e os materiais organizados e acessíveis são condições fundamentais “para que a criança não se perca e possa, assim, ser independente das pessoas adultas”.

2. Dinamização de atividades com base no método de Montessori

2.1 Observações das práticas desenvolvidas pela educadora cooperante

Como forma de dar resposta ao segundo objetivo deste estudo: “Observar as práticas da educadora cooperante e a possível presença do método de Maria Montessori na sua intervenção educativa”, afigura-se relevante a estagiária apresentar uma breve descrição de momentos que observou e participou no decurso da PES I e II, procurando identificar a possível presença de materiais e práticas educativas baseadas nesse método educativo.

2.1.1 Atividade de vida prática

a) Placa de madeira com sapato e cordões

De acordo com a check-list⁹ relativa aos recursos existentes na sala, foi possível verificar que, na área dos jogos e construções, havia uma placa de madeira com uns sapatos de encaixe e os respetivos cordões. A finalidade da existência deste material, na sala de intervenção, era que, através da sua manipulação, as crianças aprendessem a atar os atacadores dos sapatos. Tendo em conta o método Montessori esta atividade encontra-se alocada à área de vida prática, espaço onde a criança realiza exercícios relacionados com o quotidiano “com o objetivo de adequar os movimentos e a coordenação motora” (Faria et al., 2012, p.17) para adquirir mais autonomia.



Figura 4- Material original de Montessori



Fotografia 4- Material encontrado na sala

Como podemos comprovar através da figura e da fotografia 4, o material da sala, onde a estagiária realizou a sua intervenção, não apresenta exatamente a mesma fisionomia que o material criado por Montessori (figura 4). Apesar disso é composto pelos mesmo materiais e tem a mesma finalidade.

Segundo as declarações de um registo de incidente crítico¹⁰, verificamos que algumas crianças, recorriam à placa de madeira para realizar enfiamentos, através da passagem do cordão por entre as bolas.

“- (...) eu não consigo apertar os cordões. Por isso estou a passar o fio pelas bolas.”
- disse a M.P.

- Eu também não. – respondeu a R”. (Registo de Incidente Crítico- RIC2, 27/11/2019)

Esta prática é essencial nesta faixa etária, pois é no período da educação infantil que se adquirem e afinam novas habilidades, sendo que relativamente à motricidade

⁹ Ver apêndice II- Check-list dos recursos materiais existentes nas áreas da sala

¹⁰ Ver apêndice III- Registos de Incidente Crítico

infantil, Neto (2001, p. 11) confirma que é “durante os primeiros seis anos que os padrões motores fundamentais emergem na criança e se aperfeiçoam de acordo com o seu desenvolvimento, ao nível dos movimentos”.

2.1.2 Atividade de sensorial

a) “Caixinha de música!”

Nos momentos de transição da sala, a educadora cooperante realizava pequenas atividades. Ressaltamos a atividade da “caixinha de música”, que tal como abordado em conversa com a educadora cooperante, consistia no relaxamento e no controlo do corpo.



Fotografia 5- Caixa de música

Era pretendido que as crianças, sentadas de pernas cruzadas, fossem capazes de controlar os seus movimentos e gerir as suas emoções, fazendo o máximo de silêncio possível, permitindo apenas, a escuta do som produzido pela caixa de música (fotografia 5), que a educadora ou uma criança tinha escondido numa zona da sala.

Através de uma nota de campo¹¹ realizada pela estagiária constatámos que esta atividade trabalhava a autodisciplina e o autocontrolo dos movimentos, pois era perceptível

“o silêncio que pairava na sala e a forma relaxada como as crianças agiam ao longo e depois da atividade.” (Nota de Campo- NC4, 05/03/2020)

Esta prática assemelha-se ao exercício do silêncio de Montessori (2017a, p. 147), pois a criança “parte da “imobilidade” à percepção dos ruídos e sons provocados pelo movimento; parte, pois, do “silêncio””. O silêncio é assim “resultado de “esforços coletivos”, pois para o obter “será necessário que todas as pessoas e todos os objetos que aí se encontram permaneçam numa absoluta imobilidade” (Montessori, 2017a, p. 147).

¹¹ Ver apêndice IV- Notas de Campo

2.1.3 Atividade de matemática

a) Números de lixa- “Rotina de marcação das presenças”

O momento de marcação das presenças fazia parte da rotina da sala. Cada criança, marcava a sua presença na tabela de dupla entrada¹², criada pela educadora cooperante. Após cantarem os bons dias, o responsável do dia marcava as faltas às crianças que não estavam presentes. Para saber o número de crianças a faltar, a educadora questionava-o, recorrendo aos números de lixa da sala. Este material era assim utilizado com o intuito de desenvolver competências do domínio da matemática, neste caso a associação do número à quantidade. Num ambiente Montessoriano este, tem como principal objetivo o ensino da numeração e pode ser encontrado na área de matemática, tal como podemos comprovar através da tabela 6 do enquadramento teórico.



Figura 5- Material original de Montessori



Fotografia 6- Material encontrado na sala

Como podemos comprovar através da fotografia 6, o material da sala, onde a estagiária realizou a sua intervenção, não apresenta exatamente a mesma fisionomia que o material criado por Montessori (figura 5). Apesar disso é composto pelos mesmo materiais e tem a mesma finalidade.

2.2 Situações de aprendizagem desenvolvidas pela estagiária

De forma a contribuir para o desenvolvimento e crescimento das crianças, a estagiária desenvolveu atividades com materiais Montessorianos e baseadas em princípios desse método educativo, que fossem ao encontro das necessidades e dos interesses do grupo de crianças. Torna-se fundamental referir, que a maioria dos materiais Montessori utilizados foram apresentados às crianças que apenas demonstravam interesse em trabalhar com os mesmos e se encontravam numa fase de desenvolvimento em que era fundamental a sua manipulação.

¹² Ver apêndice XIII- Tabela de marcação das presenças

2.2.1 Atividade de vida prática

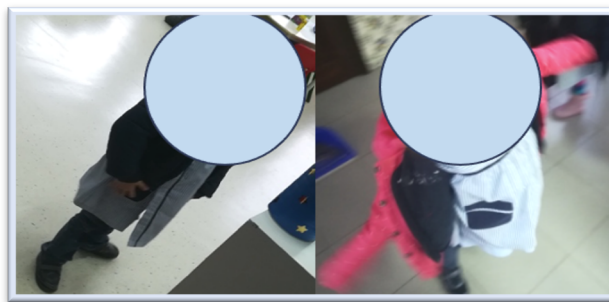
Ao longo da PES I e II foram realizadas atividades, consideradas pelo método pedagógico de Maria Montessori como “una ayuda para la vida. Brindan a los niños la oportunidad de dominar progresivamente los gestos necesarios para su vida cotidiana” (Patron et al., 2012, p. 47) promovendo assim a autonomia e a independência das crianças.

a) “Casaco, casaquinho já te sei vestir sozinho!”

Através do registo de incidente crítico¹³ RIC3, constatámos, que a maioria das crianças, na hora de vestir o casaco, pedia auxílio ao adulto. Num dos momentos, em que duas crianças pediam apoio, a estagiária interveio, ensinando-as como poderiam fazer (fotografia 7). Esta utilizou a técnica que aprendeu ao longo das suas formações Montessori, como forma de levar as crianças a conseguir fazê-lo sozinhas e se tornarem cada vez mais autónomas (fotografia 8).



Fotografia 7- Técnica Montessori ensinada



Fotografia 8- Crianças a vestirem o casaco com a técnica Montessori ensinada

Podemos concluir que este momento foi bastante importante e enriquecedor, pois supriu uma dificuldade aparente da maioria do grupo. Foi também observado o notável orgulho das crianças perante a conquista de conseguirem fazer por elas mesmas, não necessitando mais de estar dependente da ajuda do adulto, tal como se pode verificar pelo discurso da educadora cooperante:

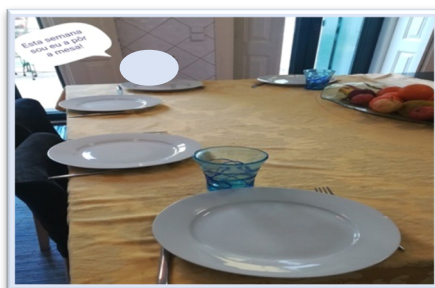
“Aproveitar o momento do vestir casacos que estavam com dificuldade e ajudar com aquela estratégia. Agora eles já conseguem quase fazer como nós adultos, mas naquele momento foi espetacular e resolveu um problema de mais de metade do grupo.” (EC- 03.06.2021, p. LXXI)

Para além disso, este momento permitiu o desenvolvimento da motricidade grossa com o movimento de agarrar o casaco para o colocar na posição certa e o passar para trás.

¹³ Ver apêndice III- Registos de Incidentes Críticos

b) “Como se coloca uma mesa?”

Aproveitando o fator das crianças estarem em casa, devido à pandemia, a estagiária realizou propostas de atividades que as envolvessem em tarefas do dia-a-dia, auxiliando ao mesmo tempo os EE. Foi assim desenvolvida uma atividade que ensinava as crianças a colocar uma mesa para almoçar ou jantar (confrontar apêndice VIII- PA1, p. XXXVII). Para a sua realização, como foi numa modalidade à distância, a estagiária elaborou um vídeo, na cozinha de sua casa, a colocar a mesa para o jantar, onde demonstrava os utensílios a utilizar e a forma de saber a quantidade necessária de cada um deles. Esta atividade permitiu para além da aquisição de competências essenciais para a vida diária, o contacto das crianças com “objetos usados no ambiente em que (...) vive, e que vê usarem na própria casa paterna” (Montessori, 2017a, p.92).



Fotografia 9- Registo de uma das crianças a pôr a mesa em casa

Esta proposta, tal como é possível comprovar através da fotografia 9 teve resultados muito positivos a nível da promoção da autonomia, pois a maioria das crianças aprendeu como se colocava a mesa e na segunda vaga de COVID-19, na própria instituição, a educadora cooperante afirma que cada criança do grupo ia

“(...) colocar o seu prato, o seu copo, e os talheres na mesa.” (EC- 03.06.2021, p. LXV)

c) “Vamos aprender a estender a roupa”

Com a mesma finalidade e estratégia da atividade anterior, planificamos uma atividade que tinha como objetivo principal ensinar a estender a roupa (ver apêndice VIII- PA2, p. XXXVIII).



Fotografia 10- Atividade assíncrona "Vamos aprender a estender a roupa"

Nesse vídeo a estagiária retirava a roupa da máquina de lavar e com recurso a um estendal e a uma cesta de molas, demonstrava às crianças como se estendia a roupa, tal como na fotografia 10. Desta forma, realizamos uma tarefa essencial para a vida futura de qualquer ser humano e ao mesmo tempo que envolveu as crianças na vida diária de casa, na participação de tarefas que normalmente são os EE a realizar. Permitiu também que as crianças trabalhassem a motricidade fina, com o abrir e fechar das molas para estender a roupa e desenvolver o vocabulário inerente a esta prática, como as peças de vestuário.

d) “Aperta os cordões para o sapato não fugir!”

Já no ano letivo 2020/2021, foi constatada pela equipa, a dificuldade das crianças em apertar os cordões. Como estávamos novamente em casa, devido à pandemia, baseamo-nos na moldura de cordões Montessori, para elaborar um dispositivo auxiliasse as crianças no desenvolvimento dessa competência. Numa sessão via Zoom, realizamos a atividade (ver apêndice VIII- PA2, p. XXXIX).



Fotografia 11- Sapatos criados por algumas crianças

No final da sessão cada criança tinha o seu sapato (fotografia 11) e treinava o movimento de atar, desenvolvendo assim a motricidade fina, de forma a que, mais tarde, conseguisse repercutir o processo nos seus sapatos.

2.2.2 Atividades sensoriais

a) “O saco misterioso?”

Como constatado pela caracterização do grupo, foi observado o enorme interesse por atividades que têm como finalidade a descoberta de algo. Nesse sentido, e aproveitando um dos momentos de transição, nomeadamente, entre o instante em que algumas crianças se encontravam a arrumar as áreas, outras encontravam-se na casa de banho, e outras permaneciam sentadas no chão da sala, implementamos uma nova prática

na sala, baseada numa atividade Montessori. Esta, tinha como principal objetivo trabalhar o sentido estereognóstico. Sentido esse, definido por Maria Montessori como o “reconhecer a forma de um objeto apenas tocando-lhe os contornos ou apalpando-o” (Montessori, 2017a, p.130).



Fotografia 12- Saco misterioso

Dentro de um saco de tecido, íamos colocado, semana após semana, diferentes objetos que faziam parte do quotidiano da criança ou que tivessem a ser trabalhados no momento, como é o exemplo representado na fotografia 12. À vez, cada criança, colocava a mão dentro do saco, tocando num só objeto e tentando, só através do sentido do tato, descobrir o que era.

Foi observado que esta atividade criava suspense e curiosidade nas crianças, pois estas queriam tentar adivinhar o que estava lá dentro. Desta forma, considerámos que esta proposta permitiu a educação do sentido tátil, um melhor reconhecimento e o conhecimento de objetos. A educação do sentido tátil torna-se assim importante desde o jardim de infância, pois tal como afirma Serrano (2016, p. 14) este “é a fronteira entre o nosso corpo e o mundo à nossa volta. É esse sistema que controla a reação a tudo o que nos toca.”

Patron et al., (2012, p. 58) partilham esta mesma perspetiva referindo que está “es una actividade inagotable y lúdica que permite un trabajo muy completo: motricidad fina y concentración, agudización del sentido del tacto y enriquecimiento del vocabulario”.

Segundo a educadora cooperante esta prática foi também essencial para tornar os momentos de transição em

“(…) momentos promotores de desenvolvimento e não apenas de rotina, pela rotina.”
(EC- 03.06.2021, p. LXXI)

b) “Sente, Prova e Descubre!”

Através das observações da estagiária e como podemos comprovar, com o testemunho da estagiária, numa nota campo¹⁴,

“(…) algumas das crianças da sala colocavam os legumes na beira do prato.” (Nota da Campo- NC1,17/10/2019, p. XXVII)

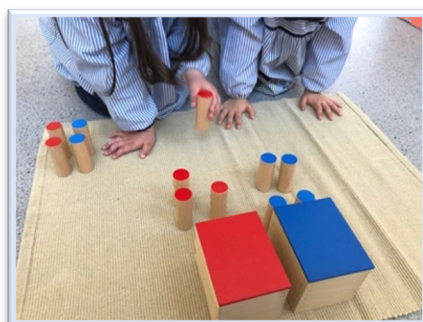
Posto isto, dinamizamos uma atividade em que, as crianças, provavam vários géneros de produtos alimentares de olhos vendados, tentando adivinhar o que era e perceber se era doce ou amargo (confrontar apêndice VIII- PA4, p. XL). A mesma tinha influência nas atividades e nos princípios da educação dos sentidos do método de Montessori, nomeadamente segundo Silva (1991, p. 50) “o sentido do gosto- em que se podem dar a provar às crianças soluções amargas, doces azedas, salgadas ou diversos géneros alimentícios”.

Esta dinâmica sensorial foi essencial para a mudança de comportamento na maioria das crianças, no que se refere à prova de alimentos novos, tal como podemos verificar através de uma constatação da estagiária, em que relata a reação positiva de

“(…) uma das crianças que negava o consumo de certos alimentos na hora do almoço, depois de ter provado na atividade em sala, pediu se podia comer o resto que tinha sobrado.” (apêndice IV- NC1, p. XXVII)

c) “Ouve o meu som e descobre o meu par!”

De forma a trabalhar os sentidos foi realizada uma atividade no ano letivo 2020/2021 com recurso, como verificamos na fotografia 13, aos cilindros de sons, um material Montessori. Desenvolvia a educação do ouvido- diferentes intensidades de som, competência que ainda não tinha sido trabalhada no grupo.



Fotografia 13- Material Montessori:
Cilindros de sons

¹⁴ Ver apêndice IV- Notas de Campo

A atividade foi realizada no hall interior do jardim-de-infância, com um grupo de duas crianças de cada vez (ver apêndice VIII- PA5, p. XLI), de forma a obter o máximo de silêncio possível e a estagiária puder acompanhar melhor o trabalho de cada criança. O objetivo desta atividade consistia em emparelhar o par de sons igual (um cilindro de cada cor). No final de organizarem todos os pares, as crianças verificavam, através do controle de erro, todos os sons que tinham conseguido emparelhar corretamente.

As constatações que retiramos deste momento foram várias. Inicialmente, evidenciamos o entusiasmo no olhar e a atenção das crianças, criada pelo próprio material e pelo facto de descobrirem se conseguiram identificar os sons corretamente, pois

“sempre que [a estagiária] virava os cilindros e as crianças viam que tinham descoberto os sons iguais batiam palmas e ficavam muito contentes.” (apêndice IV- NC6, p. XXIX)

De seguida, através do testemunho da estagiária, podemos comprovar que esta atividade, apesar de ser difícil para a maioria das crianças do grupo, promoveu a concentração e a persistência das crianças, pois

“quando viam que não tinham acertado pediam para repetir o exercício, havendo crianças que o quiseram fazer três vezes seguidas até conseguirem ser bem-sucedidas em todos os pares de cilindros.” (apêndice IV- NC6, p. XXIX)

É ainda possível afirmar que, esta atividade, teve como intuito a longo prazo a compreensão da linguagem, pois como indica Serrano (2016, p. 24) “a compreensão da linguagem é outra competência de processamento auditivo”.

d) “Leve, médio ou pesado?”

Um dos objetivos da rede curricular da sala dos 5 anos consistia na comparação de pesos de objetos. Como forma de trabalhá-lo e ir ao encontro dos interesses das crianças- atividades de descoberta e o envolvimento com as sensações, recorremos a um material sensorial Montessori- as tábuas básicas (ver fotografia 14).



Fotografia 14- Material Montessori: Tábuas básicas

Este material caracteriza-se por “tabletes retangulares de 6 cm x 8 cm e de ½ cm de espessura, de três qualidades diferentes de madeira: glicínia, noqueira e abeto. Seus respectivos pesos são: 24,18 e 12 gramas” (Montessori, 2017a, p. 129). A atividade foi realizada individualmente com o objetivo de, através do tato e com os olhos vendados, a criança obter uma impressão real do peso do objeto. Relativamente à proposta de atividade constatámos, perante a grelha de observação da atividade no apêndice VII, que a maioria não conseguiu identificar os pesos, pois esta, de acordo com o seu desenvolvimento, envolvia um conceito difícil para as crianças, tal como comprovámos também pelas afirmações dos intervenientes:

“M.I.: “Nenhum deles é pesado porque eu sou mais pesada que eles todos.”

M.P.: “É tudo igual, são todos do mesmo tamanho!”

M.O.: “O peso é o mesmo porque eles são todos iguais, cabem todos dentro da minha mão.” (RIC7, 07/04/2020, p. XXV)

Refletimos assim, que para o sucesso desta atividade deveríamos ter utilizado primeiramente, as duas tábuas de pesos extremos, a mais leve e a mais pesada, e ir dificultando a atividade com a introdução, posterior, do peso médio.

e) “As cores estão perdidas...encontra o par!”

Uma das crianças do grupo estava diagnosticada com Síndrome de Espectro do Autismo. Consequentemente, o seu nível de desenvolvimento e o ritmo de aprendizagem era mais trabalhoso. Ao longo do ano letivo 2020/2021, foi abordado numa conversa informal com a educadora cooperante que seria importante trabalhar o reconhecimento das cores. Posto isto, recorremos a um material Montessori, a caixa de cores n.º 2, para atuar com a criança.

Como podemos observar no anexo VIII- PA6, a apresentação do material foi planificada segundo uma lógica idêntica à lição dos três tempos, utilizada por Maria Montessori. No entanto, perante o registo de incidente crítico¹⁵ RIC9, verificámos que, quando a criança se apropriou do material, sem orientação e instruções do adulto, começou a realizar uma tarefa de associação de cores, associando as tábuas da mesma cor e colocando-as em fila (fotografia 15). Verificamos assim, com o alinhar das tábuas, a

¹⁵ Ver apêndice III- Registos de Incidentes Críticos

presença de um padrão de comportamento de crianças com esta perturbação, designado, segundo o manual de diagnóstico estatística das perturbações mentais: DSM-V (2014, p. 58), por “movimentos motores, uso de objetos (...) estereotipados ou repetitivos” como o alinhar das tábuas.



Fotografia 15- Material Montessori:
Caixa de cores n.º 2

Com a realização desta proposta de atividade, e o comportamento da criança ao manipular o material, podemos aferir que o material é apelativo e intuitivo, despertando o interesse à criança e oferecendo-lhe, pela sua fisionomia, uma ideia de como poderá ser utilizado.

Concluimos também, o quão útil a atividade pode ser para o trabalho da aquisição e clarificação do nome-cor, embora seja um processo lento e contínuo.

2.2.3 Atividades de linguagem

Uma das atividades de linguagem presentes num ambiente Montessori é a caixa de objetos fonéticos, que tem como intuito “el juego de los sonidos”, em que “el niño toma progresivamente conciencia de los sonidos que forman las palabras que designan a las personas o a los objetos que le rodean y luego las palabras menos familiares” (Toinet & Dorance, 2017, p.26). Posto isto, a estagiária realizou duas atividades que desenvolvessem a consciência fonológica, um dos objetivos da rede curricular de sala, através de princípios de atividades Montessori.

a) “Saco fonológico”

Em roda, aproveitando um dos momentos de transição, realizamos uma atividade com inspiração na caixa fonológica de um ambiente Montessori. Através de um saco com diferentes objetos da sala, a estagiária retirava um de cada vez na sua mão, e através do som da primeira letra as crianças teriam de recorrer à sua memória de palavras e adivinhar

qual seria o objeto (confrontar apêndice VIII PA7, p. XLI). Em relação a esta proposta de atividade podemos inferir, através da questão de uma das crianças

“H.R.: “Então as palavras têm muitos pedacinhos que fazem sons?”” (apêndice III-RIC4, 11/12/2019, p. XXIII)

que a atividade foi essencial para desenvolver a capacidade de estrutura fonológica da linguagem oral. Neste sentido, consideramos estes momentos fundamentais para a criança compreender que a fala pode ser segmentada em unidades mais pequenas e que se vão repetindo em diferentes palavras, mas também para “(...) manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras.” (Sim-Sim et. al., 2008, p. 48).

b) “Comboio fonológico- Descubra quem é, e corre para o comboio”

Como forma de dinamizar o momento de chamada para o comboio, adotámos uma prática observada num ambiente Montessori. Começamos a chamar as crianças pelo som da primeira letra do seu nome. Embora no início a atividade tivesse sido desafiadora para o grupo, constatámos através do diálogo abaixo,

“Estagiária: “Todos os meninos cujo seu nome começa com o som M.”

M.I.: “Já sei que é o M***** e o M***** e o M*****.”

Estagiária: “Todas as meninas cujo seu nome começa com o som B.”

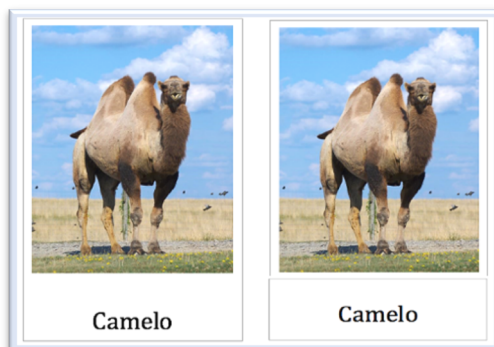
H.R.: “Anda lá B*****, és a única que começa com o som B.”” (apêndice IV- NC2, 13/02/2020, p. XXVII)

que a certa altura, a atividade deixou de ser desafiante, pois a maioria das crianças demonstravam que já reconheciam, por memorização ou aquisição, quem era o colega. Como forma de aumentar o grau de dificuldade da atividade e a tornar novamente desafiante, passámos a utilizar a primeira sílaba de cada nome. Mais tarde passou a ser o responsável do dia a orientar esse momento.

Dessa forma, aplicamos uma das práticas e dos princípios do “juego de los sonidos” do método Montessori (Toinet & Dorance, 2017), ao mesmo tempo que desenvolvemos a consciência fonológica, pois tal como indica Sim-Sim et. al., (2008, p. 37) “durante o período da educação pré-escolar é essencial que sejam criadas oportunidades que permitam o desenvolvimento de competências comunicativas, de modo a que a escolaridade obrigatória possa decorrer com sucesso.”

c) “Vamos conhecer os animais!”

Sendo os animais uma das temáticas de interesse do grupo, e um dos propósitos da rede curricular de sala, despertar a atenção das crianças para a linguagem escrita realizamos uma atividade, recorrendo às nomenclaturas- um dos materiais utilizados num ambiente Montessori (ver fotografia 16).



Fotografia 16- Material Montessori: Nomenclaturas

Este exercício é descrito por Montessori (2017a, p. 232) como o “primitivo jogo para a leitura (...) que tem por finalidade despertar o interesse pela palavra escrita: o reconhecimento do nome de um objeto”. Neste sentido, ao mesmo tempo que as crianças adquiriam novos conhecimentos acerca dos animais, também desenvolviam competências ao nível do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

A atividade subdividiu-se em vários momentos distintos, que seguiram uma sequência lógica delineada pela estagiária (confrontar apêndice VIII- PA8, p. XLII).



Fotografia 17- Associação dos objetos dos animais aos cartões correspondentes

Consideramos esta proposta, a partir da fotografia 17, essencial para o desenvolvimento do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, nomeadamente no reconhecimento de letras e palavras, e na apreensão da consciência fonológica para associação de fonema a grafemas, tal como também podemos constatar através do diálogo das crianças, presente num registo de incidente crítico

“H.R.: “Olha este tem algumas letras do meu nome. O “R”, o “I”, o “N” e o “E”.”

M.N.: “Eu sei ler este olha... “C” e “A”, “CA”. “M” e “E”, “ME” e que letra é esta?”

Estagiária: “É o “L”.”

M.N.: “Lo. Camelo!”

Estagiária: “Isso mesmo. É o camelo!” (apêndice III- RIC6, 23/03/2021, p. XXIV)

Adaptação-diferenciação pedagógica:

Devido às características individuais da criança com Síndrome de Espectro do Autismo, adaptamos a atividade. Desta forma, a criança tinha apenas de associar o respetivo animal em miniatura à imagem correspondente (ver fotografia 18), referindo o som e qual era o animal.



Fotografia 18- Associação do objeto do animal à imagem

Desta forma, trabalhamos os animais, a associação e os sons através do diálogo com imagens, pois são competências essenciais a desenvolver na fase em que se encontra. Segundo uma nota de campo, elaborada pela estagiária, percebemos o quão fundamental era para esta criança a imagem estar adaptada ao objeto, pois

a estagiária observou que a H.L. estava a ficar impaciente e nervosa, imitando sons e fazendo uma expressão facial de chateada. Depois de observar melhor os gestos, que a criança fazia com o gato na mão, percebeu que a imagem que tinha no cartão era de um gato de perfil deitado e o objeto do gato em miniatura estava sentado. (apêndice IV- NC5, 23/03/2021, p. XXIX)

Esta situação demonstrou, segundo o Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais DSM-5 (2014), um padrão característico da perturbação do espectro do autismo, que se designa pela insistência e uma aderência inflexível, pois a criança demonstrou angústia extrema na mudança e um padrão de pensamento muito rígido, ficando frustrada e impaciente porque não conseguia colocar o gato-objeto na mesma posição que o gato da imagem.

d) “Para que servem os nossos órgãos?”

Ao longo da intervenção na sala dos 5 anos verificámos, através das pesquisas de algumas crianças, que os órgãos do corpo humano era outro dos interesses desse grupo. Assim, como forma de dar resposta à curiosidade das crianças e proporcionar um momento significativo de aprendizagem, realizamos uma atividade. A mesma subdividia-se em três partes distintas, tal como podemos ver na planificação da atividade (apêndice VIII- PA9, p. XLIV).



Fotografia 19- Associação dos objetos dos órgãos aos cartões correspondentes

Numa delas recorremos, como podemos ver pela fotografia 19, aos cartões com imagem utilizados num ambiente Montessoriano, e aos órgãos em formato de objeto pequeno para a associação e sistematização.

Através desta proposta, a estagiária pode depreender que a maioria do grupo, não conhecia a funcionalidade dos órgãos principais do corpo e também não conhecia a fisionomia dos mesmos, tal como constatámos quando as crianças observam os órgãos e

“(…) referem que aquele não era o coração, porque o coração não é assim.” (apêndice III- RIC8, 12/04/2021, p. XXV)

Podemos também comprovar este facto, com o testemunho da educadora cooperante, pois o facto de utilizarmos imagens reais e os objetos em miniatura ajudou a

(…) perceberem que o coração afinal não tem a forma de um coração como nos imaginamos, mas é outra coisa. E que um é o coração físico, com o qual nós precisamos de viver e que outro é uma simbolização do amor e da amizade (…)” (EC- 03.06.2021, p. LXXI)

Além do mais, esta atividade foi fundamental para as crianças adquirirem conhecimentos relativos à biologia, pois segundo as OCEPE (Silva et al., 2016, p. 91), uma das aprendizagens a promover na educação pré-escolar é “reconhece[r] e identifica[r] partes do corpo e alguns órgãos, incluindo órgãos dos sentidos, e compreende[r] as suas funções.”

2.2.4 Atividades de matemática

a) “Caixa de ovos matemática”

Associar o número à quantidade era um dos objetivos presentes na rede curricular da sala dos 4 (ver apêndice XIV, p. XLVIII).

Como as crianças se encontravam em casa, devido à situação pandémica, e não tinham como aceder a este material Montessori, a estagiária e a educadora cooperante decidiram realizar um material baseado no material Montessori- a caixa de fusos, com recurso a objetos e materiais existentes no quotidiano da vida paternal, nomeadamente uma caixa de ovos e feijões (ver fotografia 20).



Figura 6- Caixa de fusos Montessori



Fotografia 20- Material criado com inspiração na caixa de fusos Montessori

Foi realizado um vídeo onde demonstrava a equipa a fazer e a trabalhar com o material, de forma a que as crianças pudessem replicar em casa. Assim, apesar do material criado, não ser tal e qual como o da figura 6, o original de Montessori, foi inspirado no mesmo e trabalhado com a mesma finalidade, associação do número à quantidade correspondente. Embora, a caixa de fusos seja do 0 ao 9, havia a necessidade de se adaptar a atividade aos conhecimentos prévios que o grupo já possuía, e por isso teve de se colocar mais números até ao 12.

Apesar da maioria das crianças não ter elaborado o material, foi-nos confessado pelos encarregados de educação

“(…) que ao longo dos vídeos, quando realizávamos questões, as crianças colocavam em pausa, respondiam e voltavam a prosseguir com o mesmo, verificando se tinham respondido corretamente.” (apêndice IV-NC4, 12/05/2020)

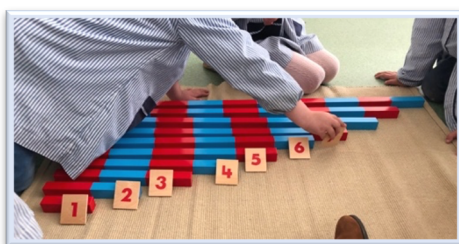
b) Barras vermelhas e azuis

Como forma de trabalhar competências do domínio da matemática, presentes na rede curricular do grupo dos 5 anos, a estagiária realizou uma atividade recorrendo a um

material Montessori: as barras vermelhas e azuis. Este material está inserido num ambiente Montessori na área de matemática, e é indicado pela mesma como

o primeiro material a ser usado para a numeração (...) correspondendo cada uma a um número, crescem gradativamente, em comprimento, de unidade em unidade; favorecendo, conseqüentemente, em comprimento, não só a ideia absoluta, mas também a ideia relativa do número; e as proporções (Montessori, 2017a, pp.257-258).

Esta atividade tinha como objetivo primordial, trabalhar a associação de números-quantidade de um a dez (fotografia 21) e posteriormente realizar algumas operações básicas de adição.



Fotografia 21- Material Montessori:
Barras vermelhas e azuis

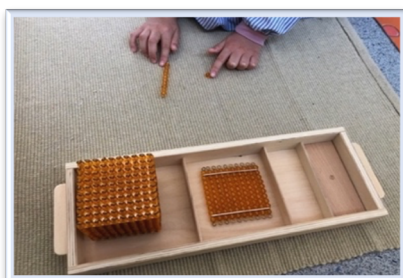
No final do primeiro momento da atividade, as crianças manipulavam as barras livremente e uma criança refere:

“Olhem! Se juntar a barra nove com esta pequenina fica igual à do dez.” (apêndice III- RIC5, 23/03/2021, p. XXIV)

Aferimos assim, o quão versátil e intuitivo é o material, pois sem orientação da estagiária, através apenas da manipulação do mesmo, as crianças encontraram outra forma de trabalho que as conduziu à aprendizagem de outros conhecimentos.

c) Números de 10 ao 19 (compõe os números coloridos)

Através da nota de campo NC7 (apêndice IV, 06/04/2021, p. XXX), comprova-se que pelo menos três crianças se encontravam num período de grande despertar pela matemática, nomeadamente pelos números, as combinações de grandezas e as adições.



Fotografia 22- Material Montessori:
Apresentação do sistema decimal

Como forma de satisfazer a curiosidade dessas crianças e porque elas já estavam demonstravam estar preparadas para novas aprendizagens a estagiária introduziu o conceito de unidade e dezena, através de um material Montessori (ver fotografia 22).



Fotografia 23- Material Montessori:
Tábuas de Séguin

Posteriormente, de forma a trabalhar esta aprendizagem apresentou um segundo material Montessori- as tábuas de Séguin.

Com a apresentação destes dois materiais e a manipulação dos mesmos pelas crianças, foi possível verificarmos, através da fotografia 23 e do registo de incidente crítico RIC10 (apêndice III, 14/04/2020, p. XXVI), que algumas crianças começaram a organizar o pensamento e, por sua vez, a organizar os números em dezenas e unidades, possibilitando a longo prazo, uma maior agilidade e facilidade nas operações matemáticas.

2.3 Síntese das atividades desenvolvidas

Em jeito de conclusão constatamos que as atividades apresentadas iam ao encontro da centralidade do papel da criança consumada por uma pedagogia participativa/ativa, contrária à escola tradicional. Desta forma, as crianças sentiram-se os próprios aprendizes, com liberdade de escolha plena da ação, pois nunca eram obrigadas a trabalhar com um material, mas sim convidadas a conhecê-lo.

Verificámos a importância dada pela estagiária/investigadora em colocar ao serviço das crianças uma variedade de estímulos e atividades, valorizando assim atividades diversificadas baseada em práticas e materiais do método de Montessori, que auxiliam: a realização de atividades do quotidiano; o desenvolvimento sensorial; a promoção de aprendizagens relacionadas com o domínio da matemática e da linguagem.

3. Análise dos dados da entrevista à educadora cooperante

Ao longo do estudo foi realizada uma entrevista de investigação semiestruturada à educadora cooperante da instituição. Esta entrevista teve como intuito a aquisição de uma informação mais pormenorizada sobre a sua ação educativa. Tendo em vista esta finalidade, foi organizado o processo de análise de conteúdo do discurso produzido na referida entrevista. Inicialmente, foi realizada uma abordagem sintetizada do perfil da entrevistada e, posteriormente, em torno de três categorias: (i) Caracterização da ação pedagógica da educadora cooperante; (ii) Organização do ambiente educativo; (iii) Intervenção da estagiária. Será no decurso desta análise e da posterior reflexão sobre a mesma, que se poderão estabelecer confrontos com os dados recolhidos ao longo da intervenção da estudante na respetiva instituição.

De modo a salvaguardar a identidade da educadora cooperante iremos denominá-la como EC.

Assim, no que diz respeito à idade esta tem 40 anos e possui a Licenciatura em educação de infância e equivalência há pós-graduação em educação especial. Exerce há exatamente 16 anos, sendo que 15 são na instituição presente.

Apresentaremos, de seguida, na tabela 7, as dimensões de análise da entrevista.

Tabela 7- Tabela síntese das dimensões de análise da entrevista

| <i>Categorias</i> | <i>Subcategorias</i> | <i>Indicadores</i> |
|--|---|--|
| <i>Caracterização da ação pedagógica da educadora cooperante</i> | Metodologia(s) utilizada(s) | Metodologia de trabalho de projeto |
| | | MEM |
| | Conhecimento do Método de Maria Montessori | Vida diária |
| | | Médica que trabalhou com crianças com problemas de desenvolvimento |
| | Utilização de práticas Montessori na sua ação educativa | Objetos do dia-a-dia reais |
| | | Jogos |
| Autonomia na hora do almoço | | |
| <i>Organização do ambiente educativo</i> | Preocupações que norteiam a organização do espaço-sala | Desenvolvimento da criança |
| | | Seriação das áreas |
| | Participação das crianças na organização do espaço | Definição do espaço necessário para cada área |
| | Participação das crianças na organização do tempo | PIT |
| Caixa do Correio da Amizade | | |

| | | |
|--|--|---|
| | Participação das crianças na organização dos grupos de trabalho | - |
| | Contribuição da organização para as crianças | Autonomia |
| | Opinião sobre possíveis mudanças no espaço-sala | Mais espaço |
| | Preocupações que norteiam a organização dos materiais | De acordo com a faixa etária e o desenvolvimento da criança |
| | | Fácil acesso |
| | Pressupostos pedagógicas na seleção dos materiais | De acordo com as características da faixa etária |
| | | De acordo com os projetos lúdicos |
| | | De acordo com as necessidades e os interesses |
| | Presença de materiais Montessori na sala | Área de Vida prática |
| | | Área da Matemática |
| | Outros materiais presentes na sala | Materiais de apoio à área da expressão plástica |
| Materiais de apoio à área dos jogos | | |
| Materiais de apoio à área da biblioteca | | |
| Materiais de apoio à área do cantinho da escrita | | |
| Materiais de apoio à área do cantinho de Jesus | | |
| Materiais de apoio à área do castelo | | |
| Materiais de apoio à área do castelo | | |
| <i>Intervenção da estagiária</i> | Opinião da educadora cooperante | Positiva |
| | Perspetiva da educadora cooperante sobre a contribuição das atividades dinamizadas pela estagiária | Enriquecimento do conhecimento pessoal |
| | | Suprir dificuldades |
| | | Criação de momentos promotores de desenvolvimento |
| | | Trabalhar a consciência fonológica |
| Clarificação de conceitos | | |

3.1 Caracterização da ação pedagógica da educadora cooperante

A primeira categoria formulada nesta entrevista, surgiu no âmbito de percecionar os pressupostos que sustentavam a ação educativa da educadora cooperante, delineando assim três subcategorias: (i) Metodologia(s) utilizada(s); (ii) Conhecimento do Método de Maria Montessori e (iii) Utilização de práticas Montessori na sua ação educativa.

No que se refere à primeira subcategoria o discurso da mesma revelou que utiliza primordialmente a:

“(…) metodologia de projeto, e claro está as orientações curriculares da educação pré-escolar (...)” (EC- 03.06.2021, p. LXIV).

Mas também utiliza estratégias do MEM, pois acredita que outras metodologias são importantes

“(…)e ajudam a promover o desenvolvimento da criança, como as tabelas do MEM (...)” (EC- 03.06.2021, p. LXIV).

Nesta mesma perspetiva Folque (2012, p. 49) afirma que os educadores de infância devem “desenvolv[er] a sua pedagogia no âmbito de uma abordagem sócio-construtivista e ecológica.”

No que se refere à segunda subcategoria, a mesma indica que o conhecimento que tem sobre o método pedagógico de Maria Montessori provem da sua formação académica, sabendo assim que é baseado na vida diária, pois

“(…) ele vai buscar muito ao dia-a-dia não é, às tarefas do dia-a-dia e ajuda as crianças a compreender a aplicação daquelas competências na sua vida diária (...)” (EC- 03.06.2021, LXIV)

Acrescenta ainda na terceira subcategoria, que na sua ação educativa utiliza algumas práticas com base nos princípios do método, tais como a colocação de objetos do dia-a-dia, reais nas áreas da sala; alguns jogos sensoriais e de trabalho da motricidade e a promoção da autonomia na hora do almoço, pois

“(…) cada um i[a] colocar o seu prato, o seu copo, e os talheres na mesa.” (EC- 03.06.2021, p. LXV)

3.2 Organização do ambiente educativo

De seguida foi questionado à educadora de infância os pressupostos que norteiam a organização do seu ambiente educativo, tendo os testemunhos sido organizados em dez subcategorias: (i) Preocupações que norteiam a organização do espaço-sala; (ii) Participação das crianças na organização do espaço; (iii) Participação das crianças na organização do tempo; (iv) Participação das crianças na organização dos grupos de trabalho; (v) Contribuição da organização para as crianças (vi) Opinião sobre possíveis

mudanças no espaço-sala; (vii) Preocupações que norteiam a organização dos materiais; (viii) Pressupostos pedagógicas na seleção dos materiais- categoria; (ix) Presença de materiais Montessori na sala; (x) Outros materiais presentes na sala.

No que se refere à primeira subcategoria, podemos comprovar pelo testemunho da educadora cooperante, que algumas das preocupações no momento de organizar o ambiente espaço-sala relacionam-se com a fase de desenvolvimento da criança e com as necessidades essenciais para as áreas presentes na sala, ou seja

as áreas de silêncio estejam próximas; que as áreas do trabalho de mesa estejam junto da janela, para ter mais luminosidade; as áreas de maior ruído, como a casinha, a garagem, os jogos, o lego que é propício à conversa, à partilha, ao diálogo, ao desempenho de papéis. E também criar sempre uma área polivalente, onde posamos usá-la para fazer diferentes atividades (...) quando não é possível sair da sala. (EC-03.06.2021, p. LXV)

Já no que diz respeito à segunda, terceira e quarta subcategoria comprovamos a participação da criança quer na organização do espaço-sala, com a definição do espaço necessário para cada área; quer na organização do tempo, com a definição do trabalho que querem realizar; quer na organização dos grupos de trabalho, quando às vezes está

“(…) pensado em fazer em grande grupo, mas depois há um ou outro que dizem: “se calhar é melhor irmos só fazer dois grupos”, ou então: “se calhar estamos muito.” (EC- 03.06.2021, p. LXVII)

O facto de as crianças participarem na organização é, confirmado pela educadora cooperante, como um dos fatores que contribui para a autonomia das mesmas, pois

“(…) se os objetos estão ao seu alcance, se a criança compreende a organização, porque é que foi organizado daquele modo e se participa também dessa organização, com certeza ela vai ser autónoma e vai conseguir.” (EC- 03.06.2021, p. LXVII)

É-nos também revelado pela mesma, relativamente às preocupações que norteiam a organização dos materiais, que a faixa etária e a facilidade de acesso são duas das preocupações tidas em conta pela educadora cooperante.

Cardona (1992, p. 12) corrobora com esta perspetiva, referindo que “a organização do equipamento tem de ser suficientemente funcional e acessível às crianças, para que estas consigam encontrar sozinhas aquilo de que necessitam para o desenvolvimento das actividades que escolheram”.

Já os fatores que levam à escolha dos mesmos relacionam-se com a faixa etária, os projetos lúdicos, e as necessidades e interesses demonstrados pelo grupo.

No que concerne aos materiais da sala estes são diversos, sendo que a educadora cooperante identifica a presença de materiais Montessori baseados na área de matemática de Montessori, como os números de lixa e na área de vida prática Montessori, como

“Na refeição os utensílios são tal e qual os dos adultos. É de vidro, é de aço inox e o guardanapo é de papel.” (EC- 03.06.2021, p. LXVIII)

“Na casinha (...) tínhamos um estendal (...)”. (EC- 03.06.2021, p. LXIX)

“(...) a placa com os sapatos para apertar os sapatos.” (EC- 03.06.2021, p. LXIX)

3.3 Intervenção da estagiária

A última categoria, refere-se à intervenção da estagiária na sala da educadora entrevistada. Quando questionada sobre a ação da estagiária, a educadora afirma que:

“(...) a avaliação que fa[z] é uma avaliação muito positiva (...)” (EC- 03.06.2021, p. LXX)

De seguida, esta relata os vários níveis, em que as atividades dinamizadas pela estagiária, foram essenciais, tais como: para o enriquecimento do conhecimento pessoal da educadora acerca do método pedagógico de Maria Montessori; para suprir dificuldades das crianças; para criar momentos promotores de desenvolvimento; para trabalhar a consciência fonológica e para a clarificação de conceitos.

3.4 Síntese

Terminando a análise da entrevista à educadora cooperante, podemos concluir, remetendo para a análise da tabela que se encontra no apêndice XVIII, que apesar da educadora cooperante conhecer vagamente o método Montessori, e fosse indicado pela mesma que na base da sua ação educativa estava presente a metodologia de trabalho de projeto e algumas estratégias do Movimento da Escola Moderna (MEM), foi constatado que na sua prática do dia-a-dia utilizava também alguns dos princípios do método Montessori. Para além disso, nas áreas presentes na sala, verificámos a presença de materiais, baseados nos autênticos de Maria Montessori.

Podemos também perceber que, através da intervenção da estagiária, a educadora cooperante sentiu que enriqueceu o seu conhecimento acerca do método de Montessori, nomeadamente: o papel da criança e do adulto em montessori; no conhecimento de alguns materiais autênticos do método e a sua finalidade e também algumas práticas desse método pedagógico, que podem ser transversais a qualquer instituição de jardim-de-infância, como é o exemplo do trabalho da autonomia e da educação dos sentidos.

Nesta última perspetiva está presente o benefício do trabalho de estagiária e docente, pois como refere Leite e Pinto (2016, p. 80) “a docência compartilhada insere-se numa das modalidades de trabalho cooperativo com maior potencial para favorecer o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria das aprendizagens.”. A educadora cooperante, tal como podemos constatar na sua entrevista, confirma a diversidade de propostas apresentadas pela estagiária e as melhorias que estas trouxeram para o grupo de crianças.

Considerações Finais

Em jeito de reflexão final importa recordar a pergunta de partida que orientou o presente estudo: De que forma o método de Maria Montessori está presente na organização do ambiente educativo, ao nível do espaço e dos materiais no jardim de infância?

Consideramos, perante a perspetiva de Formosinho e Oliveira-Formosinho (Machado & Alves, 2017, p.81). que “[a] voz das crianças no processo educativo só ganha relevo numa pedagogia que valoriza a sua participação na construção da aprendizagem como apropriação da sua jornada do conhecimento”

Compreendemos que Maria Montessori foi de facto uma grande inspiradora nas práticas educativas, designadamente ao nível da infância, concebendo a criança como “o centro de atividade, aprendendo sozinha, escolhendo livremente as suas ocupações e os seus movimentos.” (Montessori, 1996, p.156). Tratando-se assim de um método onde existe “uma radical transferência da actividade que antes existia na maestra, e que agora é confiada, em sua maior parte, à memória da criança.” (Montessori, 2017a, p.155)

Nesse sentido, e porque assistimos na contemporaneidade ao surgimento de várias instituições que se identificam e começam a valorizar o trabalho pedagógico desenvolvido pelo Método de Maria Montessori, pareceu-nos relevante nos dias de hoje perceber de que forma ele está presente no ambiente educativo do Jardim de Infância.

Para este estudo delineamos três objetivos que consideramos pertinente relembrar nesta fase: (i) Percecionar quais os modelos curriculares/metodologias que estão subjacentes à organização do ambiente educativo da sala onde foi realizada a prática de estágio supervisionada; (ii) Observar as práticas da educadora cooperante e a possível presença do método de Maria Montessori na sua intervenção educativa; (iii) Desenvolver situações de aprendizagem inspiradas nos princípios do método de Maria Montessori.

Através da mobilização de diversos instrumentos de investigação, tais como: a análise documental, a entrevista, as reflexões do portefólio reflexivo da estudante, as planificações e as observações participantes- e perante a análise dos dados efetuada, foi possível dar resposta aos objetivos definidos, retirando assim algumas conclusões finais, uma vez que, no capítulo anterior, fomos apresentando conclusões parciais emergentes da discussão dos dados.

No entanto, ainda antes disso, procederemos à apresentação de algumas limitações e constrangimentos sentidos durante a elaboração desta investigação. Assumindo que para este estudo era crucial a existência de uma componente empírica, em que pudessemos intervir numa sala de jardim de infância, a primeira limitação sentida foi o isolamento que tivemos de cumprir a partir de março de 2020 devido ao COVID-19. Esta situação impediu que, no ano letivo 2019/2020, se procedesse à implementação da presente pesquisa, tal e qual como havia sido planeada. Posto isto, reajustamo-nos e, aproveitando o facto de as crianças estarem em casa, realizamos dinâmicas que envolvessem tarefas do dia-a-dia, promovessem a autonomia dos mesmos, a aprendizagem de competências essenciais para a vida futura, mas também o desenvolvimento da motricidade através da atividade “Como se coloca uma mesa?”, “Vamos aprender a estender a roupa” e “Aperta os cordões para o sapato não fugir”. Ainda em casa promovemos também a aquisição de competências ao nível da matemática- associação de número quantidade, com a atividade da “caixa de ovos matemática”. Todas estas atividades foram sustentadas em princípios da pedagogia de Montessori. Reconhecemos assim que os materiais e os pilares do método de Montessori podem ser adaptados a qualquer contexto educativo e mesmo no seio familiar, pois consideramos que Montessori não é só um método pedagógico, mas também uma filosofia de vida.

Como forma de darmos continuidade ao estudo, no ano letivo de 2020/2021, solicitamos há instituição de jardim de infância onde foi realizada a prática de ensino supervisionada I e II do ano anterior, a possibilidade de intervirmos com o mesmo grupo de crianças. Desta forma, foram realizadas atividades com recurso aos materiais e a alguns princípios do método de montessori, onde as crianças trabalharam o desenvolvimento sensorial, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática, pois eram áreas de bastante interesse do grupo no momento de intervenção.

Relativamente ao primeiro objetivo do estudo, foi através da entrevista à educadora cooperante, bem como da análise das planificações e dos registos de observação da estagiária, que nos permitiu perceber que a educadora cooperante sustentava a sua ação educativa na Metodologia de Trabalho de Projeto e no Movimento da Escola Moderna.

Já no que se refere ao segundo objetivo, constatamos que, uma das preocupações da educadora cooperante, passava por criar situações de aprendizagem promotoras do desenvolvimento da autonomia das crianças, de forma a que estas necessitassem cada vez menos do auxílio do adulto, como é exemplo a dinâmica do “comboio das batas” e o facto de cada criança “(...) higieniz[ar] aquilo que usou; cada um ir colocar o seu prato, o seu copo, e os talheres na mesa.” (EC- 03.06.2021, p. LXV). Podemos assim comprovar a presença de um dos princípios do método de Montessori, pois para a pedagoga “uma atividade pedagógica deve consistir em ajudar as crianças a avançar no caminho da independência.” (Montessori, 2017a, p. 61).

Encontrámos também presente, nas práticas da educadora cooperante, outro dos princípios do método de Montessori- a educação para o silêncio, através da atividade da “Caixinha de música”. Para Montessori “é necessário ensinar o silêncio às crianças: para isto é necessário executar diversos exercícios que contribuem surpreendentemente para criar nos pequeninos uma capacidade de autodisciplina.” (Montessori, 2017a, p.150). Exatamente com esta finalidade, o desenvolvimento do autocontrolo e a autogestão emocional, a educadora cooperante realizou esta dinâmica com o grupo de crianças.

No que se refere aos materiais da sala, é possível afirmar que se constata a ausência de material pedagógico criado por Maria Montessori, quer na organização do ambiente educativo, quer nas práticas educativas da educadora cooperante. No entanto, pudemos observar a existência de materiais inspirados na sua filosofia educativa. Apesar de não serem exatamente iguais e serem utilizados com estratégias diferentes, tinham a mesma finalidade: os números de lixa- para a aprendizagem dos algarismos e a aquisição, através do sentido do tato, de uma impressão total sobre eles, e a moldura de madeira com os cordões e os sapatos- para a aprendizagem da coordenação óculo-motora na ação de atar os cordões dos sapatos e para o desenvolvimento de habilidades motoras.

Ao nível da organização do ambiente educativo estava presente, ainda que inconscientemente pela educadora cooperante alguns princípios da filosofia do método Montessori, nomeadamente na preocupação da utilização de móveis baixos e os materiais todos “(...) sempre ao alcance deles, porque eles têm de ser autónomos (...)” (EC- 03.06.2021, p. LXVIII); e na preocupação da mesma e da instituição em utilizar materiais o mais real possíveis, nomeadamente “na refeição os utensílios são tal e qual os dos

adultos. É de vidro, é de aço inox e o guardanapo é de papel.” (EC- 03.06.2021, p. LXVIII).

Relativamente ao terceiro objetivo, foram desenvolvidas pela estagiária/ investigadora, na linha da investigação-ação várias situações de aprendizagem baseadas no método Montessori. Uma integravam a rotina diária das crianças e promoviam a sua autonomia, nomeadamente aprender a estender a roupa, saber pôr a mesa e conseguirem vestir o casaco através da técnica Montessori que ensinamos, tal como indica a educadora cooperante esta última dinâmica essencial serviu para suprimir dificuldades “Aproveita[ndo] o momento do vestir casacos que estavam com dificuldade e ajudar com aquela estratégia. Agora eles já conseguem quase fazer como nós adultos, mas naquele momento foi espetacular e resolveu um problema de mais de metade do grupo.” (EC- 03.06.2021, p. LXXI)

Para além destas situações de aprendizagem recordámos outras atividades que foram desenvolvidas com o grupo de crianças, com recurso a materiais Montessori, que possibilitaram: a estimulação sensorial, nomeadamente, o sentido do tato com as tábuas báficas; o sentido gustativo com a prova de diferentes alimentos; o sentido estereognóstico, com o descobrir só através do tato o que estava dentro do saco misterioso; e o sentido auditivo, com os cilindros de som. O trabalho das sensações é característico do método em análise, embora Serrano (2016, p. 10) também as considere fundamentais, pois afirma que “quando a criança toca, ouve, saboreia, cheira ou se movimenta, discrimina essa sensação dando-lhe um significado, atribui-lhe uma experiência afetiva e armazena nos “ficheiros” cerebrais a informação, para que mais tarde a possa utilizar”. Realizaram-se dinâmicas com recurso a materiais que auxiliaram e promoveram: o trabalho da coordenação óculo-manual; o desenvolvimento da motricidade fina com o aprender a abrir e fechar a mola para estender a roupa; o desenvolvimento da consciência fonológica com o saco dos objetos; a clarificação de conceitos e imagens através do uso dos cartões com imagens reais e a aquisição de novos conceitos matemáticos, como unidade e a dezena com o material da apresentação do sistema decimal e as tábuas de Séguin.

Por fim, consideramos que uma possível continuidade e complementaridade deste estudo passaria pela realização de inquéritos por questionário a várias educadoras de

infância do concelho do Porto, como forma de perceber a organização do ambiente educativo, características dos espaços e materiais e modelos pedagógicos que sustentam a sua ação educativa. Para além disso, parece-nos relevante perceber qual o conhecimento e formação que estes profissionais têm sobre o método Montessori, bem como a sua opinião sobre a pertinência e atualidade do método Montessori na contemporaneidade.

Concluimos este relatório, com a certeza de que o ambiente educativo é extremamente importante e está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois “o ambiente, deve, quase sempre, ensejar uma intuição e florescer um impulso; é o ambiente que revela o que é *novo*; a intuição e o interesse, em seguida, poderão dar novos passos no caminho do progresso.” (Montessori, 2017a, p.48)

Referências Bibliográficas

- Antunes, M. C. (2001). *Teoria e Prática Pedagógica*. Instituto Piaget.
- Araujo, A. F., & Ribeiro, J. A. (2014). A Presença do Sagrado na Literatura Educacional. Ressonâncias da Criança Divina no Pensamento de Maria Montessori. *Educação e Filosofia Uberlândia*, 28, (56), 887-914.
<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/22200>
- Araujo, A. F., Avanzini, A., & Machado de Araujo, J. (2005). Actividade e Redenção- A Criança Nova em Maria Montessori. *História da Educação*, 9, (18), 23-45.
<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29124>
- Bardin, L. (1977). *A análise de conteúdo*. Edições 70.
- Borges, J. F. (2019). *A importância da organização do ambiente educativo na aprendizagem das crianças*. (Dissertação de Mestrado), Instituto Politécnico de Santarém- Escola Superior de Educação, Santarém.
- Cabanas, J. M. (2002). *Teoria da Educação. Concepção antinómica da educação*. Edições ASA.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (24). 8-15.
- ChildDiary (2019). Entrevista “O Método Montessori em Portugal com Catarina Jerónimo”. Consultado em 10/04/2020,
https://www.youtube.com/watch?v=rv2njhYwT_w
- Cosme, A., & Trindade, R. (2013). *Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico: perspectivas, questões, desafios e respostas*. LivPsic.
- Dewey, J. (2010). *Experiência e educação*. Editora Vozes.
- Direção-Geral da Educação (1959). Declaração dos Direitos das Crianças. Consultado em 10/09/2020,
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf

Direção-Geral da Educação (1989). A Convenção sobre os Direitos das Crianças. Consultado em 10/09/2020,

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/convenc_ao_direitos_crianca.pdf

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artmed.

Faria, A. C. E., Lima, A. C. F., Vargas, D. P. F., Gonçalves, I., Stopa, K. & Brugger, L. C. E. (2012). Método Montessoriano: a importância do ambiente e do lúdico na educação infantil. *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*, (12).

<http://re.granbery.edu.br/artigos/NDY2.pdf>

Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Folque, M. A. (2014). Qualidade e identidade da educação de infância em Portugal: processos e desafios atuais. *Cadernos de Educação de Infância*, (102), 7-9.

<https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/19708/1/Qualidade%20e%20Identidade%20EI%20assuncao%20Folque%20CEI.pdf>

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., Banet, B., & Weikarp, D. P. (1984). *A criança em acção*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, C. & Pinto, C.L. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, (48), 69-91.

<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC48Carlinda.pdf>

- Leite, I. (2019). Prefácio. In T. Vasconcelos, P. Cunha, M. A. Folque, A. T. Brito & J. Ascensão, *Educação de infância: o que temos e o que queremos?* (Vol.3, pp.5-9).
<https://edulog.pt/storage/app/uploads/public/5c7/506/2b7/5c75062b73d4d101502268.pdf>
- Machado, J. & Alves, J. M. (Org.). (2014). Introdução- Igualdade, diversidade e autonomia. In J. Machado & J. M. Alves (Org), *Escola para todos- Igualdade, diversidade e autonomia*.
<https://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/ESCOLA%20PARA%20TODOS.pdf>
- Machado, J. & Alves, J. M. (Org.). (2017). *Mérito e Justiça- Investigação e intervenção em Educação*. Fundação Manuel Leão
- Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Plátano Edições Técnicas.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Editorial Presença.
- Molins, M. P., García, E. C., & Ramírez, N. L. (2001). Maria Montessori: el Método de la pedagogía Científica. In J. T. Bernet (Coord.), *El legado pedagógico del signo XX para la escuela del signo XXI* (pp. 69-94). Editorial Graó.
- Monteiro, A. (2019). Educação e liberdade religiosa. In Associação Portuguesa de Escolas Católicas (APEC) (Coord.), *Uma escola de todos com todos para todos*. Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã (SNEC).
- Montessori, M. (1996). *A criança*. Portugália Editora.
- Montessori, M. (2014). *Educar para um nuevo mundo*. Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2015). *La mente absorbente del niño*. Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2017a). *A descoberta da criança: pedagogia científica*. Kíron.
- Montessori, M. (2017b). *El niño. El secreto de la infancia*. Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (2018). *El niño en familia*. Montessori-Pierson Publishing Company.

- Morais, C. M. (2016). *A Organização do Tempo em Educação de Infância - A adequação da rotina às necessidades e interesses das crianças*. (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico- Escola Superior de Educação, Setúbal.
- Moreira, A., Sá, P. & Costa, A. P. (Coords.). (2021). Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos (Vol. 1). Universidade de Aveiro.
- <https://doi.org/10.34624/hmtj-qg49>
- Morgado, J. C. (2013). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. De Facto Editores.
- Neto, C. A. F. (2001). *Motricidade e jogo na infância*. SPRINT.
- Neves, M. I. (2005). *O Desenvolvimento de Competências Práticas no Contexto Teórico do Profissional Reflexivo- Um Estudo de Caso* (Dissertação de Mestrado em Educação Multicultural e Envolvimento Parental). Universidade do Minho- Instituto de Estudos da criança, Braga.
- Neves, I. (2015). Um olhar sobre a escola e a ação docente na sociedade contemporânea: Dilemas e Desafios. *Tendências Pedagógicas*, (26), 237-252.
- <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2371/1/Ivone%20Neves%20Tendencias.pdf>
- Neves, M. I. C. M. (2016). *Supervisão e formação de profissionais de educação reflexivos: estudo de caso num estágio de um curso de formação inicial de educadores de infância*. (Tese de doutoramento). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Artigos em Revistas Internacionais* , 181-199.
- https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf
- Niza, S. (2015). *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*. Edições tinta-da-china.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S.W. & Feldman, R. D. (2009). *O mundo da criança: da infância à adolescência* (11ª ed.). McGraw-Hill.
- Patron, I., Toinet, V., & Dorance, S. (2017). *Montessori paso a paso: Vida práctica Vida Sensorial*. Escuela Viva
- Patron, I., Toinet, V., & Dorance, S. (2018). *Montessori paso a paso: El cálculo y las matemáticas I*. Escuela Viva
- Quivy, R., & Campenhout, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Ribeiro, A. C., & Cabral, S. M. (2015). "Aqui Nós Participamos!" A participação das crianças na Educação de Infância. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 229-239). CIED- Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Rocha, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Livraria Estante Editora.
- Rodrigues, M. L. (2012). Os desafios da política de educação no século XXI. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (68), 171-176.
- Rodrigues, M. L., Sebastião, J., Mata, J. T., Capucha, L., Araújo, L., Vieira da Silva, M., & Lemos, V. (2015). A construção do sistema democrático de ensino. In *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal- A construção do sistema democrático de ensino* (Vols. I, pp. 35-88). Edições Almedina.
- Sanches, M. A. (2012). *Educação de Infância como tempo Fundador: Repensar a Formação de Educadores para uma ação educativa integrada* (Dissertação de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Cultura*, (25), 183-206.
- Serrano, P. (2016). *A integração sensorial- No desenvolvimento e aprendizagem da criança*. Papa-Letras.

- Silva, A. d. (1991). *O Método Montessori*. Editorial Inquérito.
- Silva (Coord.), I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério Da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, B., Craveiro, C., Pinheiro, A. & Sousa, J. (Coord.). (2019). *Juntos pela criança-caderno de orientação pedagógica*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Smith, P. k., Cowie, H., & Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Sousa, J. M. & França, A. M. (2014). Qua avaliação na educação de infância?. *Interações*, 32, 40-53.
- <http://www3.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/79.Queavaliacaonaeducacaodeinfancia.pdf>
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Artmed.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Morata.
- Toggon, G.; Murillo F. J.; Cabral, I.; Roldão, M.; Formosinho, J.; Formosinho, J. O.; Tintoré, M. (2017). *Mérito E Justiça- Investigação E Intervenção Em Educação*. Vila Nova De Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Toinet, V., & Dorance, S. (2018). *Montessori paso a paso: El lenguaje, la escritura y la lectura*. Escuela Viva.
- Trindade, R. E. (2003). *Escola e Influência Educativa: O estatuto dos discursos didácticos inovadores no 1º CEB em Portugal*. (Dissertação de Tese de Doutoramento), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Trindade, R. E. (2018). Maria Montessori: educação, ciência e catolicismo. *Educação Unisinos*, 22, (3), 265-277.

<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.223.01>

UNICEF. (2004). A convenção sobre os direitos da criança. Consultado em 04/02/2020, <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>

UNICEF (2019). Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. Consultado em 09/09/2020, https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA.

Zabalza, M. A. (Org.). (1998). *Qualidade em educação infantil*. ArtMed.

Legislação consultada

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República nº 240/2001 – I Série A. Ministério da Educação.

<https://dre.pt/home/-/dre/631837/details/maximized>

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República nº 241/2001 – I Série A. Ministério da Educação.

<https://dre.pt/home/-/dre/631843/details/maximized>

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril. Diário da República nº 75/2008 – I Série. Ministério da Educação.

<https://dre.pt/pesquisa/-/search/249866/details/maximized>

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Lei nº5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República nº34/1997 – I Série A. Ministério da Educação.

<https://dre.pt/pesquisa/-/search/561219/details/maximized>

Apêndices

APÊNDICE I- REFLEXÕES DO PORTEFÓLIO REFLEXIVO DA ESTUDANTE

Reflexão sobre o Contexto Sociocultural e Económico do Grupo- RPR1

23/11/2019

A educação pré-escolar (EPE) é considerada uma fase essencial, visto ser “(...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.” (decreto-lei n.º 5/1997). Posto isto, ao longo do percurso, evidencio a necessidade e a importância em recolher informação de cariz social e cultural de cada criança, pois através destes dados consigo perceber e conhecer melhor o contexto em que estas estão inseridas. Como recurso, para a recolha de informação, utilizei as fichas de anamnese, disponibilizadas pela instituição e as “entrevistas” que a educadora cooperante realiza aos pais na reunião individual inicial. Posteriormente, com estas informações realizei uma comparação de dados, que foram indispensáveis para esta reflexão (ver anexo I- Tabela para recolha de dados das fichas de anamnese).

O grupo de crianças em que me encontro inserida a realizar a minha prática profissional é composto por, vinte e três crianças, catorze do género feminino e nove do género masculino e a maioria delas, têm quatro anos de idade, exceto três crianças que ainda têm três anos. A educadora e a auxiliar de ação educativa acompanham o grupo desde o ano letivo anterior 2018/2019, tendo saído no último ano três crianças, e entrado três este ano letivo.

Numa conversa informal com a educadora, tive conhecimento uma das crianças é diagnosticada com perturbação do espectro do autismo e outro está com um plano de apoio devido ao comportamento. As restantes crianças não apresentam qualquer tipo de patologia ou Necessidades de Saúde, o que é essencial saber no trabalho de um educador, estagiária e mesmo das auxiliares, porque cabe a esta equipa assegurar o bem-estar de cada criança, tanto a nível psicológico como físico e emocional (cf. Decreto-lei n.º 241/2001).

No que concerne à estrutura familiar, no decorrer da análise de dados, a estagiária constatou que a maioria das crianças vive com o pai, a mãe e irmãos. Uma das crianças tem os EE divorciados, mas convive semanalmente com

ambos, em relação às restantes todos os EE estão juntos/casados. Através dos dados adquiridos verificou-se que dezasseis crianças têm um ou mais irmãos e sete não têm nenhum irmão (ver Gráfico 1- Quantidade de Irmãos). O facto de ter irmãos pode ser benéfico, no sentido que desenvolve nas crianças uma série de competências que se prende com a partilha, a confiança, a ajuda e na vivência e partilha de experiências mútuas.

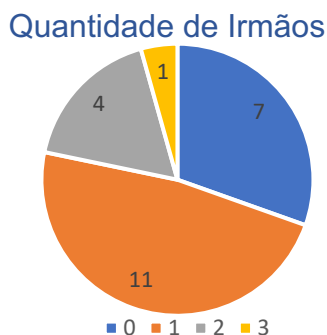


Gráfico 1- Quantidade de Irmãos

Relativamente à idade dos EE, este é outro indicador muito pertinente neste contexto sociocultural, pois podemos observar com que idade foram pais e supor se será o primeiro filho do casal ou se os nascimentos foram planeados. Verifica-se assim, que a idade predominante dos EE está compreendida entre os quarenta e os cinquenta anos (ver Gráfico 2- Idade dos EE), o que indica que foram pais tardios ou que este possa já não ser o primeiro filho do casal. No entanto, averigua-se que a EE mais nova tem 25 anos. Por outro lado, averigua-se que existem 17 pais que estão entre os trinta e os quarenta anos.

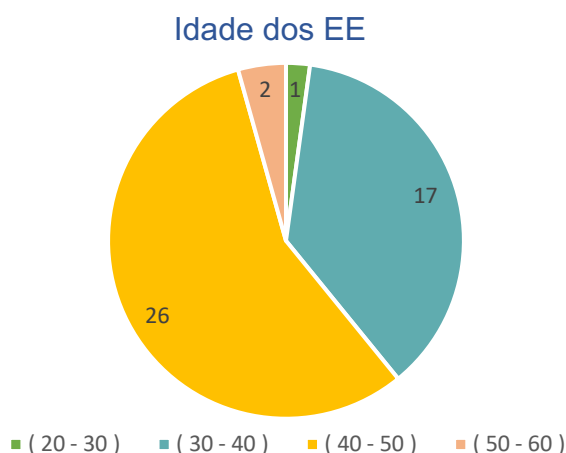


Gráfico 2- Idade dos EE

Outro fator relevante nesta caracterização sociocultural, é o facto de na sala haver outra nacionalidade. A situação de haver crianças com nacionalidades diferentes é sempre benéfico, porque faz com que as restantes conheçam termos de outras línguas, costumes e culturas diferentes. Assim sendo, e como podemos constatar pela análise de dados do gráfico (ver Gráfico 3- Nacionalidade dos EE e Gráfico 4- Nacionalidade das EE), nesta sala beneficiámos do contacto com uma criança de nacionalidade brasileira, o que faz com que as crianças aprendam novos vocábulos dessa língua e mesmo alguns costumes com a partilha de experiências entre elas.

Nacionalidades dos E.Educação

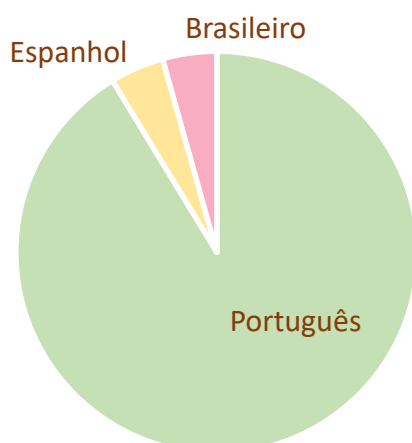


Gráfico 3- Nacionalidade dos E. Educação

Nacionalidades das E.Educação

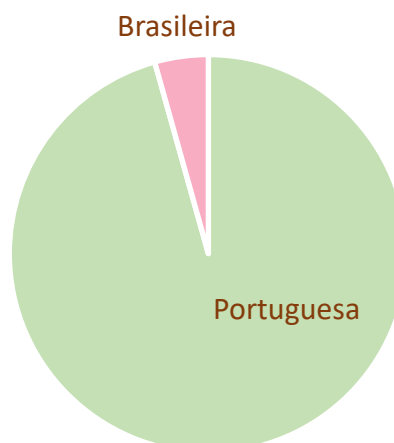


Gráfico 4- Nacionalidade das E. Educação

No que diz respeito às habilitações académicas dos EE, este é um indicador que pode influenciar positivamente a participação dos mesmos na vida escolar do seu educando. O gráfico 5 e 6 indica-nos que a maioria dos pais têm licenciatura, exceto um, e alguns deles têm mestrado e dois doutoramento. É observável com o gráfico, e ao longo das conversas informais entre mim e a educadora cooperante, que a maioria dos pais trabalha na área de formação académica e são bastante participativos na vida escolar dos filhos. Estes estão sempre disponíveis para se deslocar até ao colégio e ajudar em alguma tarefa, inclusive em algumas atividades que já foram desenvolvidas por mim e pela educadora e que houve necessidade de envolver os pais com a oferta de alguma coisa, estes foram sempre muito prestáveis.

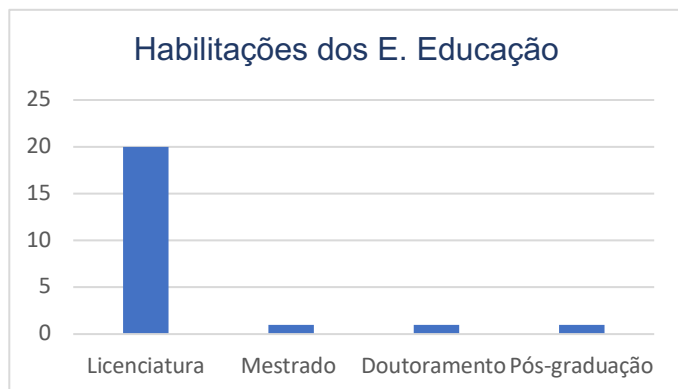


Gráfico 5- Habilitações dos E. Educação

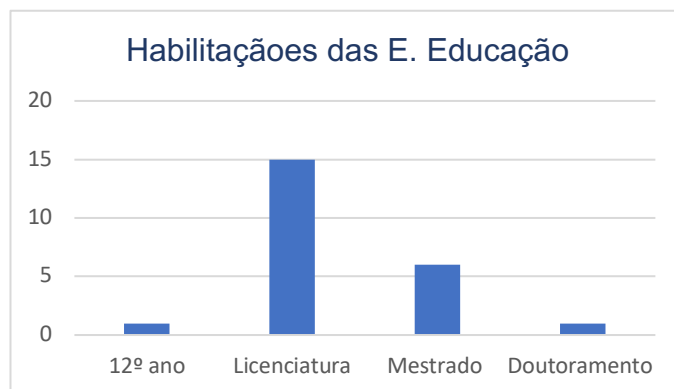


Gráfico 6- Habilitações das E. Educação

No que se refere ao local de residência pode-se verificar com o gráfico 7 que a maioria das crianças (quinze) vive no concelho do Porto, três vivem no concelho da Maia, uma no concelho de Gondomar, uma no concelho de Valongo e a mais distante vive em Paços de Ferreira.

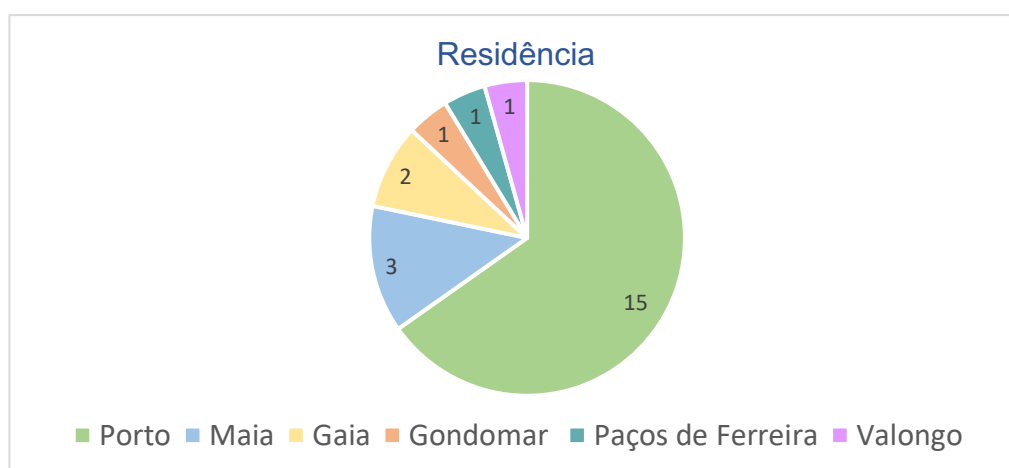


Gráfico 7- Local de Residência

Este dado torna-se relevante, no sentido que através dele podemos verificar se a criança vive perto da instituição ou longe da instituição. Contudo com a análise das fichas de anamnese determina-se que a maioria das crianças se deslocam de carro, exceto duas que se deslocam a pé (ver Gráfico 8- Deslocação). Estes indicadores são importantes, pois podem afetar o rendimento e a participação das crianças na escola ao longo do dia. Pois crianças que cheguem mais tarde, podem não participa tanto nas atividades, porque quando chegam acabam por ter perdido alguma informação ou

momentos ricos de aprendizagem que surgiram involuntariamente. Em relação a este ponto constatei que quando as crianças faltam a educadora cooperante tenta enviar por e-mail a atividade ou quando a criança chega realiza com ela.

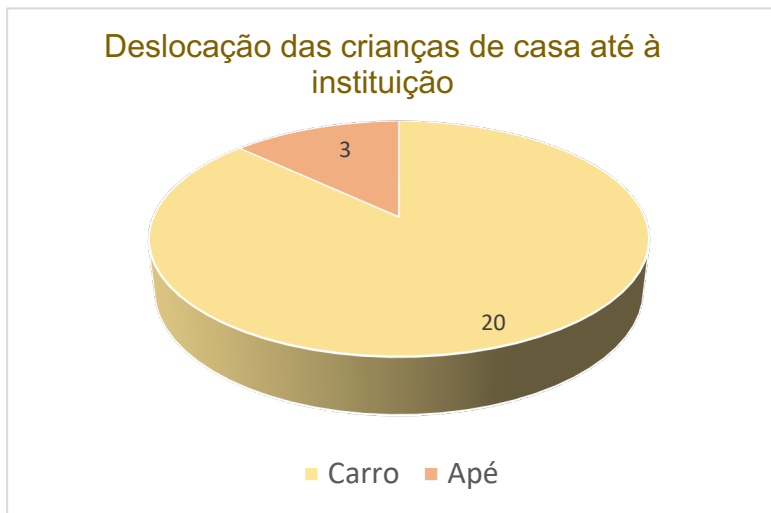


Gráfico 8- Meio de Transporte de deslocação das crianças de casa até à instituição

Reflexão sobre a Caracterização do grupo- RPR2

27/11/2019

De forma a proporcionar aprendizagens significativas às crianças, o educador deve ser capaz de agir com intencionalidade pedagógica. Para que tal aconteça, é necessário que este, numa fase inicial, **observe** o grupo de forma geral e cada criança de forma particular, registando e documentando aquilo que observa, de modo a conhecer o contexto em que cada uma se insere, quais são os seus interesses, as suas características, os seus pensamentos, as suas dificuldades e que conhecimentos têm.

Este conhecimento é fundamental para a fase seguinte que é a de **planeamento**. Esta fase centra-se muito nos interesses das crianças, porque é a partir destes que a educadora planifica embora que com uma intencionalidade pedagógica nas atividades, desenvolvendo assim situações e experiências de aprendizagem significativas e de qualidade (cf. OCEPE, 2016, p.15). Sendo que todas as crianças apresentam ritmos e necessidades de aprendizagem diferentes, na sua intervenção o educador deve ter em conta uma **diferenciação pedagógica** de modo a que consiga dar resposta a todos esses ritmos e necessidades.

Por último temos a fase de **avaliação** que se interliga com a fase anterior. Tal como nos demonstram as OCEPE (2016) “A avaliação na educação pré-escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem. É, assim, uma avaliação formativa (...) e “alternativa” (...) “baseada em registos de observação e recolha de documentos situados no contexto (...)” (OCEPE, 2016, p.16). Sendo a criança um agente do seu próprio processo educativo e reconhecendo-lhe o direito de ser ouvida, confere-lhe um papel ativo tanto no planeamento, como na avaliação. Desta forma, planear com as crianças são oportunidades de participação nas decisões sobre o currículo, em que as crianças falam sobre aquilo que gostavam de fazer e como gostavam de fazer. Consequentemente, “essa participação constitui um

meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança.” (OCEPE, 2016, p.16). Esta avaliação designada como “alternativa” é uma avaliação do progresso de cada criança que se baseia em abordagens descritivas ou narrativas que documentem a evolução desse progresso, como por exemplo os portefólios. Nestes, a criança “(...) é envolvida na seleção de trabalhos, imagens e fotografias que fazem parte desse registos.” (...) “Este tipo de instrumento permite à criança participar no planeamento da sua aprendizagem, rever o processo e tomar consciência dos seus progresso.” (OCEPE, 2016, p.18).

É importante também salientar que neste processo de avaliação o educador, avalia a sua prática, constatando aquilo que tem de melhorar e ajustar na intervenção com o grupo em questão, mas também manter aquilo que já corresponde às expectativas e à intencionalidade dele e das crianças.

Consoante a prática no estágio que tenho vivenciado até agora, consegui perceber toda esta teoria, pois num primeiro momento observei as crianças, de modo a perceber os temas que mais gostavam de abordar, como reagiam a certas atividades, quanto tempo aguentavam a fazer a mesma coisa e quais eram as suas dificuldades nos diversos domínios. Apercebi-me da melhor forma de os motivar e de diferenciar todas as situações de aprendizagem para que todos consigam participar consoante as suas dificuldades e os seus ritmos e necessidades distintas. Compreendi a importância que tem o registo e a documentação de muitas das situações, porque por vezes não registamos na hora e mais tarde torna-se mais difícil porque não nos lembramos tal e qual como aconteceu ou o que foi dito.

A sala onde a estagiária se encontra a realizar a sua prática profissional trata-se de uma sala de 4 anos, composta por 23 crianças, das quais 14 são do género feminino e 9 do género masculino. Relativamente às idades, existem 3 crianças com três anos e 20 crianças com quatro anos. A maior parte das crianças já são acompanhadas pela educadora e a auxiliar desde o início do pré-escolar, ou seja, da sala dos três anos, pelo que a relação e interação

estabelecida entre adulto-adulto, adulto-criança, criança-criança é bastante positiva, baseada na confiança, na amabilidade e no bem-estar de todos. É importante salientar, que três das crianças ingressaram no grupo este ano, mas do que foi observado integraram-se e relacionaram-se muito bem com todos os intervenientes do ambiente educativo.

No que concerne ao desenvolvimento do grupo, este é ligeiramente heterogéneo. É notório que em relação aos seus conhecimentos, três das crianças, mostram um desenvolvimento mais avançado que o resto do grupo apresentando capacidades de assimilação diferentes das restantes no que toca a alguns domínios presentes nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar tais como, o domínio da matemática e no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Para surpresa da estagiária, relativamente ao desenvolvimento da destreza e motricidade, tanto as crianças que já completaram 4 anos, como aquelas que ainda têm três, não apresentam diferenças muito notórias.

Na área de **Formação Pessoal e Social**, o grupo é bastante participativo e comunicativo. Estes gostam de ser responsabilizados por tarefas, agindo frequentemente para agradar o adulto e em busca de um prémio. Ao longo do estágio reconheço que as crianças estão numa fase que se centram muito em si mesmos e por vezes é difícil aceitar aquilo que o amigo diz, recorrendo assim ao adulto para a resolução dos conflitos. Confrontando esta observação das atitudes das crianças com os estudos de Piaget percebemos que a criança nesta fase, “(...) concentra-se apenas na sua própria perspetiva ou ponto de vista, sentindo muitas dificuldades para compreender as opiniões e pontos de vista de outras pessoas.” (Smith, Cowie & Blades, 2001, p.395). O grupo na sua maioria cumpre as regras da sala, embora seja necessário que se continue a dar sentido “ao falar um de cada vez”. A maioria das crianças já reconhece as rotinas diárias e faz divisões de tarefas, com o facto de todos os dias haver um responsável que tem de fazer certas coisas. A primeira coisa que as crianças fazem de manhã, é ir ao quadro das presenças, que é também o quadro onde se vê o responsável, e andar sempre com a molinha um pedacinho para baixo. Por

último, nesta área é perceptível que a maioria das crianças já conseguem desaperçar botões, enfiar contas para colares ou pulseiras, autonomia ao nível da alimentação (muitas das crianças neste momento já comem de faca e garfo).

No que diz respeito à **área da Expressão e Comunicação**, e ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, grande parte das crianças assimilam novos vocábulos com facilidade. Estas utilizam tempos verbais no imperativo, no presente, pretérito perfeito e futuro (como amanhã vou), contudo algumas crianças fazem uma conjunção errada (como eles apanharem). Encontram-se numa fase de linguagem socializada, pois já têm as suas próprias opiniões, fazem críticas, colocam questões, ordens e pedidos. É observado por mim que algumas das crianças tem bastante dificuldade na área linguagem. Um dos casos mais frequentes é o facto de não pronunciarem o fonema (r), embora algumas crianças ainda não o terem desenvolvido, o que é normal para a idade, outras já desenvolveram mas, como requer mais esforço por parte das mesmas, às vezes estas preferem não o dizer. A maioria das crianças identifica o que são letras e o que são algarismos. Como maior interesse até agora demonstrado pelas crianças temos o fascínio pela leitura de histórias tradicionais o que faz com que se trabalhe a nomeação de personagens, a sequência e ordenação de acontecimentos, entre outras. A este nível a maioria das crianças estão avançadas. No domínio da matemática a maioria consegue contar até 20, embora só reconhecem o grafismo dos números até ao 8 e três delas até ao 10. Estas fazem pequenas somas e resolvem pequenos problemas, sempre através do suporte visual. Uma grande parte das crianças identifica as figuras geométricas sendo assim capaz de classificar os blocos lógicos quanto à cor, espessura e também à sua forma. Um número significativo de crianças gosta de construir puzzles ou realizar construções de legos. Relativamente ao domínio da Educação Artística no subdomínio do jogo Dramático/Teatro as crianças apresentam um jogo socio-dramático (pais, bebés, mães, piqueniques e perseguições). Estas devido a gostarem muito de ouvir histórias tradicionais também tem pedido para fazer teatro sobre as mesmas, já tendo realizado assim teatro corporal, teatro de sombras e teatro de fantoches. No subdomínio da música as crianças demonstram grande interesse pela mesma, pedindo ao longo

da rotina diária para cantarem uma música, e até mesmo nas brincadeiras nas áreas recorrem frequentemente à área da música para explorarem os instrumentos musicais e colocarem no leitor de CD'S uma música para cantarem. No subdomínio da dança a grande parte das crianças tem facilidade na aprendizagem de coreografias. É exemplo disso, uma dinâmica criada por mim em alguns momentos de transição. Eu comecei por colocar uma música que as crianças não conheciam e que tinha uma coreografia muito explícita através da letra da música e estas muitas das vezes pedem para colocar a música ou basta em colocar que começam logo a dança essa coreografia. Por último, ainda dentro do domínio da educação artística mas no subdomínio das artes visuais a maioria das crianças recorre à linha para representação gráfica, nos seus desenhos está presente a inversão de cores, o animismo, a economia de linhas, a justaposição e a simetria. Muitas das crianças já representam a figura humana, embora algumas ainda seja de forma muito elementar. A maioria destas pega corretamente no lápis, na tesoura, no pincel, existindo algumas que requerem de maíos atenção e ajuda porque têm alguma dificuldade.

No domínio da Educação física as crianças encontram-se no estágio elementar nas diferentes habilidades motoras básicas (agarrar, pontapear, lançar, saltar a pés juntos, pé-coxinho e correr). A maioria das crianças tem o seu lado dominante definido, havendo três crianças canhotas e as restantes demonstram maior habilidade com o lado direito, embora não consigam ainda todas distinguir direita de esquerda sem ponto de referência. Demonstram que já tem interiorizadas algumas noções topológicas baixo/cima, atrás/frente/entre, dentro/fora no plano tridimensional.

Na **área do conhecimento do mundo**, este grupo descreve-se por ser bastante curioso, com vontade de manipular, experimentar e descobrir novos materiais, sendo motivado por tudo o que é novidade. O grupo ao longo do tempo vai realizando diversas pesquisas utilizando assim as tecnologias; este já reconhece as condições meteorológicas básicas com o auxílio do quadro do tempo; reconhecem algumas festividades mas tem dificuldade em perceber a diferença entre dias, meses e ano. Estes conhecem e aplicam normas de higiene

pessoal e preservação do meio ambiente culminando para o bem-estar coletivo, de todos. Reconhecem também os hábitos de alimentação saudável abordados pela estagiária já no início do estágio com recurso à história da “Sr.^a Rodinha”.

Em suma, este grupo está bem desenvolvido na maioria das áreas. Embora, considere que em algumas deverá haver um maior enfoque, particularmente no domínio da matemática e no da linguagem oral e abordagem à escrita. Assim, é necessário que a educadora, a auxiliar e a estagiária trabalhem com as crianças, tanto os aspetos a melhorar mas também vão evoluindo/aperfeiçoando aqueles que estão adquiridos, para que no final do ano as aprendizagens realizadas e todo este processo tenha sido significativo, intencional e de qualidade.

Reflexão sobre a 2.ª parte da Metodologia de trabalho de projeto- RPR3

20/06/2020

Sendo a metodologia de trabalho de projeto, a abordagem de trabalho utilizada na sala, onde a estagiária se encontra a realizar a sua prática profissional, torna-se fundamental refletir e investigar sobre esta forma de trabalho, de modo a conhecer mais profundamente todos os seus passos e etapas e a contribuir para a sua futura prática profissional como docente. Dando continuação à reflexão n.º 6, realizada no semestre passado, agora é explicitado o que foi concretizado na segunda, na terceira e na quarta fase do projeto da sala.

No segundo semestre as crianças deram continuidade à realização dos projetos: “Brincar às Tradições dos mais Pequenos” e “A casinha”.

Na 2.ª fase do projeto- planificação e lançamento do trabalho, as crianças tiveram a oportunidade de visitar uma biblioteca, neste caso a biblioteca da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, escola que a estagiária da sala frequenta. Nesta visita, as crianças puderam ver o que se fazia numa biblioteca, o que contém uma biblioteca, como é que as coisas estão arrumadas e organizadas, quais as regras para frequentar uma biblioteca entre outras coisas, que ao longo da visita se tornaram pertinentes. Neste dia, ainda na biblioteca, as crianças ouviram também uma poesia sobre as profissões, e realizaram um registo sobre a profissão que gostariam de ter no futuro, o qual colocaram posteriormente no portefólio individual.

Relativamente à 3.ª fase- execução, as crianças dinamizaram a área da biblioteca da sala, organizando e catalogando os livros com a ajuda e participação de um encarregado de educação, de uma criança do grupo. Conseguiram também ao longo do ano realizar diversas dramatizações de distintas histórias tracionais.

Relativamente à participação das famílias, e segundo as OCEPE (2016) deve ser criado um contacto cooperativo entre a família e as instituições escolares, na medida em que estes dois sistemas contribuem para a educação

de cada criança (cf. OCEPE, 2016, pp.28-29). Desta forma torna-se fundamental a existência de uma relação próxima entre família-escola.

Neste projeto, como forma de envolver as famílias foi desenvolvido um livro de histórias tradicionais. Este livro foi construído pelas crianças e pelas suas famílias, onde num cartão A3 ilustravam da forma, e com os materiais que quisessem, a história que cada criança escolheu previamente na sala.

Já em casa...

Durante o confinamento a educadora cooperante, a auxiliar de sala e a estagiária, juntamente com as crianças, deram continuidade ao projeto de sala, embora que com algumas limitações, pois não podiam estar todos juntos na sala.

Esta continuidade foi concretizada através de dinâmicas distintas com estratégias diversificadas, que serão expostas abaixo.

Ao longo do mês de abril as crianças realizaram pesquisas sobre jogos e canções tradicionais, algo que estas tinham bastante interesse e curiosidade em saber. Houve assim crianças que pesquisaram um jogo tradicional, e crianças que pesquisaram uma canção tradicional.

As canções apresentadas foram: Alecrim, alecrim doirado; Ó Rosa arredonda a saia; Malhão, malhão; O meu chapéu tem três bicos; Três pombinhas; As pombinhas da Catrina; Passarinhos a bailar; Indo eu, indo eu a caminho de Viseu.

Já os jogos apresentados foram: O jogo da farinha; Cabra cega; Batata/ovo na colher; Jogo da corda; Jogo da macaca; Jogo corrida de sacos; Jogo da Pinhata; Jogo da sardinha; Jogo das cadeiras; Jogo das latas; Jogo do macaquinho chinês; Jogo do galo.

Depois da pesquisa que cada um fez, de acordo com a sua escolha, as crianças fizeram uma apresentação na plataforma do Zoom por pequenos grupos (5 crianças cada grupo, durante 15 minutos na plataforma do zoom). Este momento foi muito significativo, tanto para as crianças, que assistiam às apresentações umas das outras, como para a educadora e para a estagiária, que puderam observar a autonomia, a responsabilidade e a maturidade das

crianças ao apresentar o trabalho que tinham preparado. Estas, apesar de parecerem tão pequeninas, demonstraram ser muito crescidas e esforçadas pois todas tentaram, nos poucos minutos que tinham, fazer e apresentar da melhor forma possível, quase como um espetáculo, o que tinham pesquisado.

Na semana de 20 a 24 de abril, numa das sessões de Zoom a educadora cooperante e a estagiária, pediram às crianças sugestões para o nome do projeto, e os títulos propostos foram: “Brincar às Tradições”, “Tradições dos Pequeninos” e “Brincar às Brincadeiras”. De modo a que todas as crianças sentissem que participaram e que foram os principais agentes da escolha do nome, e também de modo a garantir que todas ficavam contentes com o nome, e que este nome contasse com um “pedacinho” da participação de todas, a educadora cooperante e a estagiária juntaram os três títulos, ficando assim denominado o projeto por: “Brincar às tradições dos mais Pequeninos”.

Já no início do mês de maio, as crianças assistiram a um vídeo, realizado pela educadora cooperante, onde está fazia a avaliação das teias do projeto “Brincar às tradições dos Pequeninos” e do miniprojecto da “Casinha”, revendo assim aquilo que já tinha sido feito e falado e aquilo que ainda faltava fazer. Perante isso, foi constatado que as crianças ainda não tinham obtido resposta para duas questões que estavam presentes na teia, tais como:

- Quem são os ilustradores?
- Quem são os autores?

Foi assim realizada uma entrevista a uma ilustradora. Para esta entrevista realizaram-se dois quadros de investigação, em que durante uma sessão síncrona pela plataforma do Zoom, as crianças preencheram-nos com todas as hipóteses que consideravam como resposta às perguntas de partida.

As crianças foram também convidadas a colocar questões, gravá-las e enviá-las por e-mail, para a educadora cooperante, a auxiliar de sala e a estagiária as colocarem, durante a entrevista à ilustradora via Zoom. Foram também, ao longo da entrevista, validadas ou não, as hipóteses que as crianças tinham colocado às perguntas, chegando assim, posteriormente, às conclusões.

Essa entrevista foi gravada e exibida às crianças, de modo a dar resposta aquilo que estas queriam saber.

No dia 09 de junho de 2020 pelas 19:00h, numa sessão síncrona pela plataforma do zoom, foi dinamizada a divulgação do projeto- 4º fase. Este ano foi realizado de forma diferente, pois as crianças, as famílias, a educadora, a auxiliar de sala e a estagiária não se puderam reunir na instituição, e partilhar o que tinham feito e aprendido ao longo do ano. Esta divulgação foi feita através de uma história, criada pela educadora e que contou também com a participação da auxiliar da sala e da estagiária. A história reuniu todos os contos tradicionais trabalhados, bem como todos os jogos e canções tradicionais pesquisados pelo grupo, divulgando assim tudo o que os meninos e meninas da sala dos 4 anos tinham aprendido ao longo deste projeto.

> “A casinha”

Na sala onde a estagiária realizou a sua prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar, pode-se observar que existia um outro projeto, denominado “A casinha”, e que esteve a decorrer paralelamente àquele que foi abordado anteriormente. Este projeto, tal como foi mencionado na reflexão n.º 6, consistiu na elaboração de objetos para a área da casinha que as crianças sentiam falta, e então quiseram construí-los. No 1º semestre construíram: uma torneira, um aspirador, umas chaves, uma esfregona, um frigorífico, um micro-ondas, um ecoponto, uma televisão, um comando, uma sanita, as portas para a casa, um vaso para as flores e as respetivas flores. No início do segundo semestre, as crianças deram continuidade ao projeto e construíram: um lavatório, um carro, umas escadas e terminaram a construção do jardim.

Relativamente à 3.ª fase- execução, era do interesse do grupo dinamizar ainda mais a área da casinha com adereços, roupas e acessórios, de forma a melhorar o espaço para o faz-de-conta. Devido ao COVID-19, e por consequência, ao confinamento das crianças em suas casas, este projeto não foi mais continuado, foi apenas realizada, através de um vídeo feito pela

educadora cooperante, a avaliação do projeto, constatando o que fizeram e o que faltava fazer.

Concluiu assim, refletindo que com o trabalho de projeto, a criança tem a oportunidade de desenvolver o sentido de investigação, o espírito crítico, a autonomia, a responsabilidade, a planificação das suas próprias atividades, o levantamento de questões, a formulação de hipóteses e a capacidade de resolver problemas, para além de saberem mais sobre determinados temas. Acredito que independentemente do sítio onde se situa a escola, da comunidade envolvente e do grupo de crianças, a abordagem de projeto é uma metodologia de trabalho que pode ser utilizada pela educadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação

Silva, B., Craveiro, C., Pinheiro, A., Sousa, J., Gomes, A., Ferreira, A. L., Fernandes, A. M., Silva, C. V., Cortesão, I., Nogueira, I. C., Monteiro, I., Quinta e Costa, M., Martins, M., Oliveira, M., Monteiro, P., Ramalho, R., Ribeiro, V. (2019). Juntos pela criança- caderno de orientação pedagógica. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

APÊNDICE II- CHECK-LIST DOS RECURSOS MATERIAIS EXISTENTES NAS ÁREAS DA SALA

| Áreas | Recursos | SIM/NÃO √ / x | Observações: |
|-----------------------------|--------------------------------|------------------|--|
| Área da Biblioteca | Livros de: | | |
| | ○ Poesia | √ | |
| | ○ Rimas | √ | |
| | ○ Histórias tradicionais | √ | Trabalho de projeto |
| | ○ Lengalengas | √ | |
| | ○ Trava-línguas | √ | |
| | ○ Receitas | x | |
| | ○ Banda desenhada | x | |
| | ○ Histórias Contemporâneas | √ | |
| | ○ Fábulas | √ | |
| | Jornais | √ / x | Estão na área do recorte |
| | Revistas | √ / x | Só vai tendo aquelas que as crianças trouxeram |
| | Dicionários ilustrados | x | |
| | Enciclopédias | x | |
| Área dos jogos/ construções | Legos | √ | |
| | Blocos | √ | |
| | Jogos de tabuleiro | √ | |
| | Quebra cabeças | x | |
| | Puzzles de madeira e cartão | √ | Placa com sapatos para atar os codões |
| | Jogos de matemática/raciocínio | √ | Placas em madeira com números de lixa |

| | | | |
|--|----------------------------|---|--|
| | Pérolas para enfiamentos | ✓ | |
| Área da Expressão Dramática (alocada à área da biblioteca) | Fantocheiro | ✓ | |
| | Fantoches de dedo | ✓ | |
| | Fantoches de mão | ✓ | |
| | Máscaras | × | |
| | Disfarces/roupas | × | |
| | Perucas | × | |
| | Bijuteria | ✓ | |
| Área da Expressão Musical | Leitor de CD's | ✓ | |
| | Colunas | ✓ | |
| | Rádio | ✓ | |
| | CD's | ✓ | |
| | Instrumentos de percussão: | | |
| | ○ Tambor | × | |
| | ○ Pandeireta | ✓ | |
| | ○ Maracas | ✓ | |
| | ○ Clavas | ✓ | |
| | ○ Triângulo | ✓ | |
| | Instrumentos de sopro | | |
| | ○ Flautas | × | |
| | Instrumentos de cordas | | |
| | ○ Viola pequenas | × | |

| | | | |
|-------------------------------------|---------------------------|---|--|
| Área da Expressão Plástica | Lápis de cor | ✓ | |
| | Canetas de feltro | ✓ | |
| | Lápis de cera | ✓ | |
| | Folhas brancas | ✓ | |
| | Tesouras simples/formas | ✓ | |
| | Colas líquidas e de batão | ✓ | |
| | Revistas/jornais | ✓ | |
| | Furadores com imagens | ✓ | |
| | Cavalete | ✓ | |
| | Pinceis/Rolos | ✓ | |
| | Tintas | ✓ | |
| | Papel de cenário/pintura | ✓ | |
| | Cartolinas | ✓ | |
| | Folha Eva | ✓ | |
| | Feltro | ✓ | |
| | Régua | ✓ | |
| | Lápis de grafite | ✓ | |
| | Borrachas | ✓ | |
| | Cartão | ✓ | |
| | Papel de lustro | ✓ | |
| Carimbos | ✓ | | |

| | | | |
|-------------------|--------------------------------|---|--|
| Área da Modelagem | Plasticina de diferentes cores | √ | |
| | Rolos | √ | |
| | Cortadores de formas | √ | |
| Área da Casinha | Mesas | √ | |
| | Cadeiras | √ | |
| | Fogão | √ | |
| | Forno | √ | |
| | Frigorífico | √ | Construído pelas crianças no projeto |
| | Pratos | √ | |
| | Talheres | √ | |
| | Tijelas | √ | |
| | Garrafas de plástico | √ | |
| | Alimentos | √ | |
| | Esfregona | √ | Construído pelas crianças no projeto |
| | Micro-ondas | | Construído por uma das crianças em casa para o projeto |
| | vassoura | √ | |
| | Apanhador | √ | |
| | Aspirador | √ | Construído pelas crianças no projeto |
| | cama | √ | |
| Cobertores | √ | | |

| | | |
|--------------------------------------|---|---|
| Guarda-roupa | √ | |
| Roupas para as crianças e os bonecos | √ | |
| Lençóis | √ | |
| Bonecos | √ | |
| Mesa de cabeceira | √ | |
| Pente/escova de cabelo | √ | |
| Espelho | √ | |
| Sanita | √ | Construído pelas crianças no projeto |
| Lavatório | √ | Construído pelas crianças no projeto |
| Sofá | × | Planeado contruir! |
| Chuveiro | √ | Construído pelas crianças no projeto |
| Televisão | √ | Construído pelas crianças no projeto |
| Comando | √ | Construído pelas crianças no projeto |
| Escadas | √ | Construído por uma profissional para o projeto |
| Jardim | √ | |
| Ecoponto | √ | Construído pelas crianças numa das atividades propostas pela professora da estagiária |

APÊNDICE III- REGISTOS DE INDICENTE CRÍTICO

Registo de Incidente Crítico 1- RIC1

Nome da criança: S.B. e J.F.

Idade: 4 anos

Observadora: Helena Santos (professora estagiária)

Data: 8/11/2019

Incidente:

Na hora do acolhimento o S.B. diz à educadora: “- I. não te esqueças das presenças e de marcar o tempo”. De seguida volta a lembrar: “I. não te esqueças das fotografias para irmos para as áreas”. Já no final da manhã a educadora, eu e a auxiliar começamos a cantar a música para arrumar e o J.F. e o S.B. dizem à educadora: “I. não te esqueças da lata dos cartões”.

Comentário:

Com esta observação constatámos tanto o S.B. como o J.F. já tem o tempo da rotina e as tarefas que realizam diariamente muito bem definidas em si e no desenrolar do dia a dia no jardim de infância. As rotinas são bastante valorizadas pelos mesmos tentando sempre, como observamos neste caso particular, que a sucessão dos acontecimentos seja semelhante aos dos outros dias.

Registo de Incidente Crítico 2- RIC2

Nome da criança: M.P. e R.

Idade: 4 anos

Observadora: Helena Santos (professora estagiária)

Data: 27/11/2019

Observação:

A estagiária observava algumas crianças a brincar e interagirem na área dos jogos e construções. Constatou que duas delas brincavam com o material de inspiração Montessori, caracterizado pelos sapatos com os cordões. Estas realizavam enfiamentos com os cordões e as bolas dos sapatos. A estagiária questionou:

“- Lembram-se como se utiliza este material?” e a M.P. respondeu

“- Sim, mas eu não consigo apertar os cordões. Por isso estou a passar o fio pelas bolas.” - disse a M.P.

“- E tu R.?” – perguntou a estagiária

“- Eu também não.” – respondeu a R.

Comentário:

Neste registo, pôde-se verificar que ainda existe alguma dificuldade por parte destas crianças na ação de apertar os cordões. Constata-se também, que apesar de não utilizarem aquele material com o fim que o objetivo que lhes foi demonstrado, utilizam-no para desenvolver e aprimorar outras competências como o exemplo da motricidade fina.

Registo de Incidente Crítico 3- RIC3

Nome da criança: S.B. e S.T.

Idade: 4 anos e 3 anos

Observadora: Helena Santos (professora estagiária) Data: 06/12/2019

Observação:

A educadora dirige-se ao S.B e à S.T e diz-lhes:

“Vão lá para fora brincar com os amigos”. Estes dirigem-se até ao cabide para ir buscar o casaco e tentam vesti-lo sozinho. Como não estão a conseguir pedem ajuda à auxiliar de sala e à educadora que estavam ao pé deles.

Comentário:

Através deste registo, pode-se constatar que ambas as crianças ainda não têm plena autonomia na hora de vestir, recorrendo por isso ao auxílio do adulto.

Registo de Incidente Crítico 4- RIC4

Nome da criança: H.R.

Idade: 4 anos

Observadora: Helena Santos (professora estagiária) Data: 11/12/2019

Observação:

A estagiária encontra-se a dinamizar um momento de transição com a atividade “saco fonológico”. Esta retirou o primeiro objeto do saco, escondendo-o na sua mão e refere:

Estagiária: “Este objeto começa com o som “L””.

As crianças começam a dizer palavras que consideram que se inicia com esse som até chegar ao H.R., que diz:

H.R.: “Limão!”

A estagiária refere que está correta e pergunta

Estagiária: “Em quantos pedaços dividimos essa palavra?”

Bate palmas em conjunto com as crianças para contar.

E o H.R. pergunta:

H.R.: “Então as palavras têm muitos pedacinhos que fazem sons?”

Estagiária: “Cada palma que batemos é uma sílaba da palavra. Essas sílabas são compostas por letras que produzem diferentes sons”.

Comentário:

Através deste registo, pode-se constatar a importância desta atividade para a consciência da estrutura fonológica da linguagem oral na criança. Esta pode compreender o conceito de palavra, de sílaba e de que as letras quando se juntam produzem diferentes sons.

Registo de Incidente Crítico 5- RIC5

Nome da criança: L./ H.R. /B.

Idade: 5 anos

Observadora: Helena Santos (professora estagiária)

Data: 22/03/2021

Incidente:

A L., o H.R. e a B. terminavam o primeiro momento da atividade “Barras vermelhas e azuis” e estavam a explorar livremente o material, até que o H.R. disse ao grupo: “Olhem! Se juntar a barra nove com esta pequenina fica igual à do dez.” e todos diziam muito admirados: “Uaaaau...”. E a estagiária respondeu: “Muito bem, conseguiram encontrar outra forma de utilizar as barras”. Começaram por tentar fazer o mesmo com as outras barras, juntando a barra oito à barra do dois e perceberam que ficava também igual às anteriores. Repetiram o mesmo processo até sobrar só a barra do cinco. Neste sentido a estagiária ia afirmando que oito mais dois era igual a 10; sete mais três era igual a 10 e assim sucessivamente. No final o H.R. disse: “Nós conseguimos fazer contas com estes paus”. A L. dizia: “H., podes baralhar as barras para nós fazermos mais rápido?”. A estagiária baralhou e as crianças voltaram, por iniciativa própria e interesse, a repeti-la.

Comentário:

Com esta observação constatámos que as crianças de forma intuitiva e sem orientação da estagiária encontraram outra finalidade de trabalhar com o material, que estava planeado como o segundo momento da atividade.

Registo de Incidente Crítico 6- RIC6

Nome da criança: M.N. e H.R.

Idade: 5 anos

Observadora: Helena Santos (professora estagiária)

Data: 23/03/2021

Observação:

Enquanto as crianças associam, em cima do tapete, os cartões com imagem/nome aos cartões com imagem e o nome recortado, dizem:

H.R.: “Olha este tem algumas letras do meu nome. O “R”, o “I”, o “N” e o “E”.”

M.N.: “Eu sei ler este olha... “C” e “A”, “CA”. “M” e “E”, “ME” e que letra é esta?”

Estagiária: “É o “L”.”

M.N.: “Lo. Camelo!”

Estagiária: “Isso mesmo. É o camelo!”

Comentário:

Com esta observação, verificámos o reconhecimento das letras do seu nome e da palavra e constámos também a associação fonema grafema. Embora a estagiária só tenha registado as afirmações de dois meninos a maioria reconhecia as letras do seu nome e as vogais das etiquetas com o nome dos animais.

Registo de Incidente Crítico 7- RIC7

Nome da criança: M.I./ M.P. e M.O.

Idade: 5 anos

Observadora: Helena Santos (professora estagiária) Data: 07/04/2021

Observação:

Enquanto as crianças estão a realizar com a estagiária a atividade “Leve, médio ou pesado?” dizem:

M.I.: “Nenhum deles é pesado porque eu sou mais pesada que eles todos.”

M.P.: “É tudo igual, são todos do mesmo tamanho!”

M.O.: “O peso é o mesmo porque eles são todos iguais, cabem todos dentro da minha mão.”

Comentário:

Com esta observação, verificámos que este conceito ainda não está adquirido e algumas das crianças ainda fazem confusão com o “peso” e o “tamanho”. Neste sentido, comprovámos também que com a utilização dos três pesos, as crianças ficavam mais confusas e indecisas.

Registo de Incidente Crítico 8- RIC8

Nome da criança: S.B./ D./ L. e S.F.

Idade: 5 anos

Observadora: Helena Santos (professora estagiária) Data: 12/04/2021

Incidente:

Quando o S.B., o D., a L. e a S.F. estavam a observar os cartões com as imagens reais dos órgãos e a associá-los à sua miniatura o S.B., o D. e a L. referem que aquele não era o coração, porque o coração não é assim. E a S.F. diz-lhes que: “O órgão do coração é diferente do outro coração que pintamos nos desenhos”. Após a afirmação das crianças a estagiária teve um diálogo com elas, desenhando numa folha o símbolo do coração com que as crianças estão familiarizadas. Esta referiu: “Este é o símbolo do coração que utilizámos para simbolizar o amor e este que está na imagem é o órgão do coração que nos faz viver.”

Comentário:

Através desta observação verificamos que algumas crianças até realizar esta atividade pensava que o coração- símbolo do amor era o mesmo que o coração- órgão do corpo que nos faz viver.

Registo de Incidente Crítico 9- RIC9

Nome da criança: H.L.

Idade: 5 anos

Observadora: Helena Santos (professora estagiária)

Data: 14/04/2021

Incidente:

A estagiária começou a realizar uma atividade com a H.L e disse-lhe:

“H.L senta aqui ao meu lado”. A estagiária explica que o tapete que está a desenrolar é para fazerem a atividade e então não o pode calcar. Quando a estagiária coloca o material montessori- a caixa de cores n.º 2 por cima do tapete e quando ia começar a explicar a H.L. pega na caixa e vira ao contrário, deixando cair em cima do tapete todas as tábuas de cor. A estagiária mantém-se a observar o que a H.L. faz com o material e repare que esta começa, primeiramente, por pegar numa tábua de cor e coloca-a à sua frente, indo buscar de seguida a tábua de cor igual para colocar ao lado do par. Realizou o mesmo processo até conseguir colocar todas as tábuas em pares e em fila.

Comentário:

Com esta observação constatámos, que mesmo sem a estagiária ter explicado o objetivo da atividade, a H.L. através da observação que fez do material, conseguiu de forma autónoma, realizar a associação cor-cor das tábuas, que era um dos principais objetivos da atividade.

Registo de Incidente Crítico 10- RIC10

Nome da criança: M.N.

Idade: 5 anos

Observadora: Helena Santos (professora estagiária)

Data: 14/04/2021

Incidente:

A estagiária começou a realizar uma atividade com a M.N. e disse-lhe:

Estagiária: “Dez é uma dezena e zero unidades” (a estagiária ao dizer isto aponta para o um e para o zero e de seguida coloca a barra da dezena ao lado do dez)

Estagiária: “Onze é uma dezena e uma unidade” (a estagiária ao dizer isto aponta para o um e para o outro um e de seguida coloca a barra da dezena e a bola da unidade ao lado do dez)

Depois de fazer este processo para os números de 10 a 19, diz à criança:

Estagiária: “Agora queres ser tu?”

M.N.: “Sim!”

A mariana repete o mesmo processo e quando chega ao fim diz:

M.N.: e o vinte?

Estagiária: Boa pergunta. Como é que tu achas que representávamos vinte unidades?

M.N.: Com duas barras grandes, porque dez mais dez são vinte.

Estagiária: Boa. 20 unidades são duas dezenas.

Comentário:

Com esta observação constatámos, que através desta atividade a M.N. percebeu que representamos e organizamos os números por dezenas e unidades. E que apesar de só termos ido até ao 19 estaria preparada para realizar números superiores.

APÊNDICE IV- NOTAS DE CAMPO

Notas de Campo 1- NC1

Atividade “Sente, Prova e Descobre”

Data: 17/10/2019



Ao longo dos almoços reparei que algumas das crianças da sala colocavam os legumes na beira do prato. Questionando-as sobre o porquê de não comerem aquilo estas referiram que não queriam porque não gostavam. Perante isto, a estagiária pensou numa atividade que desenvolvesse o gosto por certos alimentos e antes de mais, que também levasse as crianças a provarem alimentos que à partida referiam logo que não gostavam.

O mais impressionante, e por isso o motivo de me ter levado a escrever esta nota de campo, foi a reação da M.I., uma das crianças que negava o consumo de certos alimentos na hora do almoço, depois de ter provado na atividade em sala, pediu se podia comer o resto que tinha sobrado. Desta forma, a estagiária percebeu o valor e o significado destas atividades, para que as crianças percebam que às vezes temos de provar para perceber o sabor e ter a certeza de que gostamos ou não gostamos de algum de algo.

Notas de Campo 2- NC2

Atividade “Comboio fonológico- Descobre quem é e corre para o comboio”

Data: 13/02/2020

Num dos momentos em que a estagiária ia iniciar a chamada das crianças para o comboio, lembrou-se de tornar aquele momento em algo significativo e diferente do habitual. Para isso, chamou as crianças, não pelo seu nome como era costume, mas pelo som da sua primeira letra, como por exemplo:

“- Todos os meninos cujo seu nome começa com o som J.”

“- Todas as meninas cujo seu nome se inicia com o som C”

Desta forma, desenvolvia a consciência fonológica de cada criança e tornava o momento numa aprendizagem significativa. Ao longo de algumas repetições do momento, a estagiária constatou que este já não era desafiante, nem enriquecedor pois em diálogo as crianças referiam:

Estagiária: “Todos os meninos cujo seu nome começa com o som M”

M.I.: “Já sei que é o M***** e o M***** e tu o M*****!”.

Estagiária: “Todas as meninas cujo seu nome começa com o som B”

H.R.: “Anda lá B*****, és a única que começa com o som B.”

De forma a aumentar o grau de dificuldade começou por chamar pela primeira sílaba de cada nome e ao longo do tempo, o responsável do dia começou a orientar a atividade.

Notas de Campo 3- NC3

Atividade “Caixinha de música”

Data: 05/03/2020

Numa das atividades da caixinha de música, a estagiária colou-se a observar as reações das crianças. Estas mantinham-se alegres, em silêncio e fazendo um grande esforço para não fazerem barulho com o corpo, mantendo-o o mais imóvel possível. Ao mínimo movimento, ouvíamos as crianças a dizer:

- Não podes deixar o corpo mexer, para ouvirmos o som.

De nervoso, por vezes, soltavam um riso.

Desta forma, era perceptível o silêncio que pairava na sala e a forma relaxada como as crianças agiam ao longo e depois da atividade. Era também visível o entusiasmo das crianças pelo facto de terem de descobrir de onde vinha o som. Ficando todas contentes quando um colega descobria.

Notas de Campo 4- NC4

Atividades assíncronas

Data: 12/05/2020

Em conversa com os encarregados de educação, a equipa da sala percebeu, que os vídeos que realizava com propostas de atividades estavam a ser um sucesso, pois algumas das crianças além de realizarem as atividades e enviarem-nos como feedback, os pais contavam que ao longo dos vídeos, quando realizávamos questões, as crianças colocavam em pausa, respondiam e voltavam a prosseguir com o mesmo, verificando se tinham respondido corretamente.

Desta forma, apesar de nem sempre vermos os materiais que as crianças criavam, conseguíamos ter a perceção pelo parecer dos encarregados de educação que tinham realizado o exercício da forma que mais gostavam, neste caso respondendo às questões do vídeo como se tivesse a realizar a atividade a par com a estagiária ou a educadora cooperante.

Notas de Campo 5- NC5

Adaptação da atividade “Vamos conhecer os animais”

Data: 23/03/2021

Enquanto a estagiária estava a realizar a atividade com a H.L. referia:

Estagiária: “H.L. onde está o elefante aqui no cesto.”

E a H.L. foi buscar o elefante e colocou em cima do cartão sem a estagiária ter orientado para isso. De seguida a estagiária questionou:

Estagiária: “H.L: Onde está a zebra?”

Mas esta já estava a pegar no gato e a tentar colocá-lo no cartão respetivo. Neste momento a estagiária observou que a H.L. estava a ficar impaciente e nervosa, imitando sons e fazendo uma expressão facial de chateada. Depois de observar melhor os gestos, que a criança fazia com o gato na mão, percebeu que a imagem que tinha no cartão era de um gato de perfil deitado e o objeto do gato em miniatura estava sentado.

Posto isto, refletimos sobre a realização futura de cartões com imagens o mais idênticas possível aos animais que tínhamos em objeto.

Notas de Campo 6- NC6

Atividade “Ouve o meu som e descobre o meu par”

Data: 06/04/2021

No último passo da apresentação do material feita pela estagiária, esta virava os cilindros explicando às crianças que sempre que o par de cilindros apresentasse a mesma cor era porque tinham emparelhado o par de forma correta.

Sempre que virava os cilindros e as crianças viam que tinham descoberto os sons iguais batiam palmas e ficavam muito contentes. Quando viam que não tinham acertado pediam para repetir o exercício, havendo crianças que o quiseram fazer três vezes seguidas até conseguirem ser bem-sucedidas em todos os pares de cilindros.

Inclusive quando estávamos em roda na sala, antes de irmos para o almoço, as crianças referiram que adoraram a atividade e pediram à estagiária e à educadora cooperante se aquele material podia ficar na área dos jogos.

Notas de Campo 7- NC7

Interesse pelo domínio da matemática

Data: 06/04/2021

Ao longo da intervenção da estagiária e das observações que realizou deparou-se com algumas afirmações das crianças:

B. “Olha dez lápis mais dois dá....um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze!”

M.N. “Hoje estamos dezanove, quase vinte. Só falta um.”

M.I. “Quantos animais estão na caixa? São dez porque eu tenho dois nas mãos”

Através destas declarações a estagiária percebeu que estas crianças e outras do grupo em questão, se encontravam num período de grande despertar para a matemática, nomeadamente para operações mentais e organização do pensamento matemático.

Neste sentido, pensou em apresentar um material que fosse estimulante para o trabalho dessas aprendizagens e fosse também do interesse das mesmas.

Apresentou a unidade e a dezena através do material Montessori, como forma de organizar o pensamento das crianças e facilitar no processo das operações mentais no 1.º ciclo.

Para dar continuidade a esta aprendizagem apresentou mais tarde o material das tábuas de Séguin.

APÊNDICE V- CRONOGRAMA SEMANAL DAS ROTINAS

| Segunda-feira | Terça-feira |
|---|--|
| 09:00 às 09:30 → reforço do pequeno-almoço 09:30 às 10:30 → acolhimento 10:30 às 11:00 → trabalho nas áreas 11:00 às 11:45 → formação Cristã 11:45 às 12:00 → momento de higiene/atividade 12:00 às 13:00 → almoço 13:00 às 14:00 → sesta/recreio 14:00 às 15:00 → educação Física 15:00 às 15:30 → atividade/trabalho nas áreas 15:30 às 16:00 → lanche 16:00 às 18:30 → atividades extracurriculares/ recreio/ saída da instituição 18:00 às 19:00 → prolongamento | 09:00 às 09:30 → reforço do pequeno-almoço 09:30 às 10:30 → acolhimento 10:30 às 11:00 → trabalho nas áreas 11:00 às 11:45 → música 11:45 às 12:00 → momento de higiene/atividade 12:00 às 13:00 → almoço 13:00 às 14:00 → sesta/recreio 14:00 às 15:30 → atividade/trabalho nas áreas 15:30 às 16:00 → lanche 16:00 às 18:30 → atividades extracurriculares/ recreio/ saída da instituição 18:00 às 19:00 → prolongamento |
| Quarta-feira | Quinta-feira |
| 09:00 às 09:30 → reforço do pequeno-almoço 09:30 às 10:30 → acolhimento 10:30 às 11:15 → história e atividade 11:15 às 11:45 → trabalho nas áreas 11:45 às 12:00 → momento de higiene/atividade 12:00 às 13:00 → almoço 13:00 às 14:00 → sesta/recreio 14:00 às 15:30 → atividade/trabalho nas áreas 15:30 às 16:00 → lanche 16:00 às 18:30 → atividades extracurriculares/ recreio/ saída da instituição 18:00 às 19:00 → prolongamento | 09:00 às 09:30 → reforço do pequeno-almoço 09:30 às 09:45 → acolhimento 09:45 às 10:30 → inglês 10:30 às 11:45 → trabalho nas áreas 11:45 às 12:00 → momento de higiene/atividade 12:00 às 13:00 → almoço 13:00 às 14:00 → sesta/recreio 14:00 às 15:30 → atividade/trabalho nas áreas 15:30 às 16:00 → lanche 16:00 às 18:30 → atividades extracurriculares/ recreio/ saída da instituição 18:00 às 19:00 → prolongamento |
| Sexta-feira | |
| 09:00 às 09:30 → reforço do pequeno-almoço 09:30 às 10:30 → acolhimento 10:30 às 11:00 → atividades/trabalho nas áreas 11:00 às 11:45 → inglês 11:45 às 12:00 → momento de higiene/atividade 12:00 às 13:00 → almoço 13:00 às 14:00 → sesta/recreio 14:00 às 15:30 → áreas e avaliação semanal 15:30 às 16:00 → lanche 16:00 às 18:30 → atividades extracurriculares/ recreio/ saída da instituição 18:00 às 19:00 → prolongamento | |

APÊNDICE VI- AMOSTRAGENS DE ACONTECIMENTOS

Amostragem de Acontecimentos 1- AA1

| Objetivo da observação: Escolha dos almoços na instituição | | | |
|--|--|--|--|
| Grupo: Sala dos 4 anos Data: 23/10/2019 a 25/10/2019 | | | |
| Observadora: Helena (professora estagiária) | | | |
| Tempo de observação: Hora do almoço | | | |
| Data | 23/10/2019 | 24/10/2019 | 25/10/2019 |
| Prato de carne | M.P. C. D. I.C. M.I. J.F. M.N. M.O. R. S.B. S.T. | M.P. C. H.R. I.C. M.I. J.L. M.M. M.N. R. H.L. | C. H.R. I.C. M.I. J.F. J.L. M.M. M.N. S.B. S.T. G. |
| Prato de peixe | J.L. G. M.M. H. R. | D. G. M.O. S.B. S.T. J.F. | H.L. M.O. M.P. R. |
| Prato vegetariano | J. | J. | J. |
| Almoça em casa | B. L. M.S. S.F. | B. M.S. S.F. | B. L. M.S. S.F. |
| Faltou | H.L. M.L. | L. M.L. | D. M.L. |

Amostragem de Acontecimentos 2- AA2

Objetivo da observação: Escolha das áreas

Grupo: Sala dos 4 anos **Data:** dois dias no mês de outubro

Observadora: Helena (professora estagiária)

Tempo de observação: Tempo de trabalho nas áreas

| Data | Dia I | Dia II |
|---------------------------------------|--|--|
| Área dos amigos | | |
| Área da música | | S.B. S.F. |
| Área dos jogos e construções | M.P. M.L. H.R. R. | M.M. H.R. G. J.F. B. |
| Área do desenho | S.B. M.M. B. | H.L. M.P. S.T. |
| Área do recorte e colagem | | I.C. M.S. |
| Área da modelagem | S.T. M.O. | M.O. D. |
| Área da pintura | C. | J.L. |
| Área da casinha | M.I. J.F. M.R. R. J. L. J.L. | J. M.N. M.I. C. M.R. S.T. L. I.C. M.L. |
| Área da biblioteca | S.F. M.S. I.C. | L. R. |
| Faltou ou chegou depois da observação | D. G. H.L. | M.L. |

■ Queriam ir mas já não havia espaço

APÊNDICE VII- GRELHA DE OBSERVAÇÃO DA ATIVIDADE

| Atividade: leve, médio ou pesado? | | Data: 06 de abril de 2021 | | |
|--|---------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Alunos | Descritores de Desempenho | Identifica acertadamente um peso | Identifica acertadamente dois pesos | Identifica acertadamente três pesos |
| B. | | | | X |
| C. | | | X | |
| D. | | X | | |
| G. | | | X | |
| H.R. | | | | X |
| I.M. | | X | | |
| J. | | | X | |
| J.F. | | | X | |
| J.L. | | | | X |
| L. | | | X | |
| M.M. | | | X | |
| M.I. | | | X | |
| M.N. | | | | X |
| M.S. | | | X | |
| M.P. | | X | | |
| M.O. | | X | | |
| R. | | | X | |
| R.G. | | | | X |
| S.F. | | | | X |
| S.B. | | | | X |

APÊNDICE VIII- PLANIFICAÇÕES DAS ATIVIDADES

Atividade assíncrona “Como se coloca uma mesa?” - PA1

| 23/04/2020 Estagiária: Helena Santos Valência: Pré-Escolar Sala: 4 anos Ano letivo: 2019/2020 | | | | |
|---|--------------------|------------------------------|---|--|
| Áreas | Domínios | Componentes | Objetivos de aprendizagem | Situações de aprendizagem |
| Formação Pessoal e Social | | Independência e autonomia | - Realizar de forma cada vez mais independente tarefas indispensáveis à vida do dia a dia (colocar a mesa); - Conhecer os diferentes utensílios utilizados no momento do almoço. | Trabalho Individual: Em casa, as crianças assistem ao vídeo realizado pela estagiária e enviado como proposta diária de atividade. A estagiária está a ensinar a colocar a mesa. No final das crianças colocarem a mesa, devem registar, através do desenho/escrita numa folha branca, tudo o que usaram para colocar a mesa e discriminarem à frente as quantidades. A criança deve desenvolver o conceito de par (1 par= 1 garfo + 1 faca). Para isso, os encarregados de educação podem questionar a criança sobre quantos pares de talheres têm na mesa e estas contam e registam na folha. |
| Expressão e comunicação | Matemática | Números e Operações | - Associar o número à quantidade; - Realizar contagens; - Desenvolver o conceito de pares; | |
| | Educação Artística | Subdomínio das Artes Visuais | - Utilizar nas suas produções, modalidades diversificadas de expressão visual (pintura e desenho); - Representar vários utensílios de cozinha. | Nota: sempre que possível e a criança demonstre interesse, é desejado que esta tarefa faça parte da rotina diária da criança. |

| Recursos | | Tempo |
|--|-----------------------------|--------|
| Materiais | Humanos | |
| - Computador - Internet - Vídeo explicativo da atividade enviado para o moodle - Folha branca - Material de escrita e desenho - Louça - Mesa | 23 crianças Famílias | 15 min |

Operacionalização

De forma a envolver as crianças em tarefas do dia-a-dia, auxiliar os pais e para adquirirem novos conhecimentos, a estagiária elaborará um vídeo, onde demonstrará como se coloca a mesa para o almoço ou o jantar. No final do vídeo, realizará perguntas sobre as quantidades de utensílios que precisaram, consoante as pessoas que comeram, recorrendo à noção de par de talheres (um garfo e uma faca). Estas registarão, através do desenho numa folha, o que precisam para colocar a mesa e as quantidades. É desejado que as crianças que não o faziam passem a poder realizar esta tarefa na sua rotina diária.

Atividade assíncrona “Vamos aprender a estender a roupa!” – PA2

| 30/04/2020 Estagiária: Helena Santos Valência: Pré-Escolar Sala: 4 anos Ano letivo: 2019/2020 | | | | |
|---|-----------------|-------------------------------------|---|---|
| Áreas | Domínios | Componentes | Objetivos de aprendizagem | Situações de aprendizagem |
| Formação Pessoal e Social | | Convivência democrática e cidadania | - Ajudar a família nas tarefas do dia-a-dia. | <p>Trabalho individual:</p> <p>Em casa, as crianças assistem ao vídeo realizado pela estagiária e enviado como proposta diária de atividade. A estagiária está a ensinar a estender a roupa.</p> <p>É desejável que sempre que seja possível, as crianças estendam a roupa conforme foi ensinado no vídeo. No final do vídeo as crianças realizam uma atividade. A estagiária forma grupos de molas de diferentes tamanhos e cores e realiza questões sobre quais as que pertencem e não pertencem aos grupos formados.</p> <p>Nota: sempre que possível e a criança demonstre interesse, é desejado que esta tarefa possa fazer parte da rotina da criança.</p> |
| | | Independência e autonomia | - Realizar de forma cada vez mais independente tarefas indispensáveis à vida do dia a dia (estender a roupa); - Adquirir um maior controlo sobre o seu corpo, força, coordenação muscular, que lhe permite realizar progressivamente movimentos mais complexos e precisos. | |
| Expressão e comunicação | Educação Física | | - Desenvolver a motricidade fina: movimento de pinça. | |
| | Matemática | | - Adquirir o conceito de “pertence” e “não pertence”; - Reconhecer várias cores; - Distinguir diferentes tamanhos: grande e pequeno. | |

| Recursos | | Tempo |
|--|-----------------------------|--------|
| Materiais | Humanos | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Computador - Internet - Vídeo explicativo da atividade enviado para o moodle - Roupa - Estendal - Molas | 23 crianças Famílias | 15 min |

Operacionalização

De forma a continuar a envolver as crianças em tarefas do dia-a-dia, auxiliar os pais e para adquirirem novas competências e conhecimentos, a estagiária elaborará um outro vídeo, onde demonstrará como se estende a roupa. No final do vídeo, realizará um jogo com molas onde trabalha várias noções, tais como: pequeno/grande e as cores. As crianças terão de identificar num conjunto, qual a mola que não pertence ao conjunto X. É desejável que quando a estagiária realizar uma questão, as crianças possam para o vídeo e responder, colocando de seguida play para ver se a sua resposta está correta.

Atividade síncrona “Aperta os cordões para o sapato não fugir!” – PA3

| | | | | |
|------------|---------------------------|-----------------------|--------------|-----------------------|
| 17/02/2021 | Estagiária: Helena Santos | Valência: Pré-Escolar | Sala: 5 anos | Ano letivo: 2020/2021 |
|------------|---------------------------|-----------------------|--------------|-----------------------|

| Áreas | Domínios | Componentes | Objetivos de aprendizagem | Situações de aprendizagem |
|---------------------------|----------|--|---|---|
| Formação Pessoal e Social | | Convivência democrática e cidadania Independência e autonomia | - Saber esperar pela sua vez; - Realizar de forma cada vez mais independente tarefas indispensáveis à vida do dia a dia (apertar os cordões) - Adquirir um maior controlo sobre o seu corpo, força, coordenação muscular, que lhe permite realizar progressivamente movimentos mais complexos e precisos. | Trabalho individual: A estagiária e a educadora cooperante realizam uma atividade, à distância, para aprendizagem do ato de atar os cordões. As crianças que desejarem, realizam a atividade ao mesmo tempo que a equipa pedagógica com o auxílio da família. |

| Recursos | | Tempo |
|--|--|--------|
| Materiais | Humanos | |
| - Computador - Internet - Sapato - Cordão ou fita - Cartão - Tesoura - Lápis | 23 crianças Famílias Educadora Estagiária | 30 min |

Operacionalização

No dia 17 de fevereiro de 2021, através da plataforma Zoom, a educadora cooperante e a estagiária realizarão uma atividade com o grupo de crianças. Iniciarão a sessão com o acolhimento, cantando a canção dos bons-dias, fazendo a oração da manhã, marcando as presenças e o tempo, como já era habitual na instituição. Depois disso a educadora cooperante e a estagiária começarão por demonstrar o material que irão utilizar e dirão o que vão fazer, demonstrando passo a passo, e realizando ao mesmo tempo que as crianças. Caso alguma das crianças não consiga ter esse material, pode pegar num sapato verdadeiro e praticar nele mesmo, ou realizar a atividade depois.

A atividade vai ser realizada por diferentes passos:

- 1.º passo: pegar no sapato e delinear o seu formato num pedaço de cartão;
- 2.º passo: recortar o sapato;
- 3.º passo: (com auxílio das famílias) realizar seis furos;
- 4.º passo: passar por dentro dos buracos o cordão/fita;
- 5.º passo: realizar o laço consoante o ensinamento da estagiária e de seguida da educadora, escolhendo aquele que acham mais fácil;
- 6.º passo: (já de forma assíncrona) decorar o sapato.

Atividade “Sente, Prova e Descobre” – PA4

| 17/10/2019 Estagiária: Helena Santos Valência: Pré-Escolar Sala: 4 anos Ano letivo: 2019/2020 | | | | |
|---|--------------------|---|--|---|
| Áreas | Domínios | Componentes | Objetivos de aprendizagem | Situações de aprendizagem |
| Conhecimento do Mundo | | Abordagem às Ciências: Conhecimento do mundo físico e natural | - Identificar o sabor de diferentes alimentos através do sentido do paladar; - Saber distinguir doce/ azedo/ amargo/ salgado; - Estimular o sentido gustativo. | <p>Trabalho em pequenos grupos:</p> <p>As crianças são divididas por três grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grupo 1- acompanhado pela educadora cooperante; • Grupo 2- acompanhado pela assistente operacional; • Grupo 3- acompanhado pela estagiária. <p>O adulto venda a criança e coloca na boca dela uma colher com um dos alimentos. Esta tenta adivinhar o que é, apenas e através do sentido do paladar. Faz o mesmo para as restantes crianças. A atividade termina quando todas as crianças tiverem experimentado todos os alimentos.</p> <p>As crianças realizam um desenho sobre os alimentos que mais gostaram.</p> |
| Formação Pessoal e Social | | Convivência democrática e cidadania | - Saber esperar pela sua vez; - Cooperar em atividades coletivas. | |
| | | Construção da identidade e da autoestima | - Manifestar os seus gostos e preferências (alimentos); - Revelar confiança em experimentar atividades novas. | |
| Expressão e comunicação | Educação Artística | Subdomínio das Artes Visuais | - Fazer o registo dos alimentos que provou. | |

| Recursos | | | | Tempo |
|----------------------|------------------|------------------------|-----------------|--------|
| Materiais | | Humanos | Logísticos | |
| - 9 pratos | - 1 cenoura | 22 crianças | Sala dos 4 anos | 45 min |
| - Colheres | - 1 maça | Educadora | | |
| - Rolo de papel | - 1 banana | Assistente operacional | | |
| - 3 vendas de olhos | - 3 pães | | | |
| - 1 laranja | - Folhas brancas | | | |
| - 1 lata de milho | - Lápis de cor | | | |
| - 1 lata de ervilhas | | | | |

Operacionalização

A estagiária preparara previamente o material: os pratos com os diversos alimentos partidos em pedaços mais pequenos, as colheres, as vendas e os guardanapos de papel. Depois do acolhimento, a estagiária dividirá as crianças em dois grupos de 7 elementos cada e outro de 8 elementos e destinará um adulto para cada um. Cada grupo se sentará numa mesa de uma das áreas da sala, dando-se início à atividade:

O adulto tapaná os olhos de uma das crianças e com uma colher pegará num dos alimentos, dando-o à boca da criança para esta comer, e através do sentido do paladar, sentir o gosto e tentar adivinhar o que é. O adulto deverá realizar algumas questões, tais como: “É doce?”; “É amargo?”; “É salgado?”; “É azedo?”; “É um legume?”; “É uma fruta?”.

No final da degustação dos alimentos, as crianças realizarão um registo, através do desenho e da pintura sobre o que mais gostaram de provar.

Atividade “Ouve o meu som e descobre o meu par” – PA5

| 06/04/2021 | | Estagiária: Helena Santos | | Valência: Pré-Escolar | | Sala: 5 anos | | Ano letivo: 2020/2021 | |
|---|--------------------------------------|--|---|-----------------------------|--|---|--|-----------------------|--|
| Áreas | Domínios | Componentes | Objetivos de aprendizagem | | Situações de aprendizagem | | | | |
| Formação Pessoal e Social | | Convivência democrática e cidadania | - Saber esperar pela sua vez; - Cooperar em atividades coletivas. | | <p>Trabalho individual:</p> <p>A estagiária dirige-se com o primeiro grupo de duas crianças para o espaço polivalente interior, onde irá realizar a apresentação do material, pois tem mais silêncio. Quando chega pede a uma das crianças que desenrole o tapete, e a estagiária retire os cilindros de dentro das caixas.</p> <p>A estagiária começa por realizar a atividade de forma a que as crianças observem o que é desejado fazerem. De seguida pede há criança 1 para começar e depois desta, à criança 2.</p> <p>No final de cada criança formar todos os pares, a estagiária apresenta o controle de erro, como forma de as crianças corrigirem o seu próprio trabalho.</p> <p>Pede à criança 1 para arrumar os cilindros de volta na caixa e pede à criança 2 para enrolar o tapete.</p> | | | | |
| Conhecimento do Mundo | | Abordagem às Ciências: Conhecimento do mundo físico e natural | - Identificar órgãos dos sentidos; - Estimular o sentido auditivo. | | | | | | |
| Expressão e comunicação | Educação Física | | - Desenvolver a motricidade fina. | | | | | | |
| | Matemática | Números e Operações | - Contar quantos pares de cilindros/sons conseguiu emparelhar. | | | | | | |
| | Linguagem Oral e Abordagem à Escrita | Comunicação Oral | - Desenvolvimento de vocabulário relacionado com sons e intensidades. | | | | | | |
| | Educação Artística | Subdomínio das Artes Visuais | - Identificação de cores diferentes nas bases dos cilindros. | | | | | | |
| Recursos | | | | | Tempo | | | | |
| Materiais | | Humanos | | Logísticos | | | | | |
| - Material Montessori: Cilindros de som - Tapete | | 25 crianças | | Espaço polivalente interior | | O tempo que a criança necessitasse para a atividade | | | |

Operacionalização

A estagiária questionará duas crianças se a querem acompanhar para esta lhes mostrar um novo material. Levará assim duas crianças de cada vez até ao espaço polivalente interior, onde irá realizar a apresentação do material. Quando chega, pedirá à criança 1, para desenrolar o tapete e demonstrará como se prepara a caixa de sons. A estagiária começará por apresentar o material, pegando num cilindro vermelho e abanando-o ao pé de cada um dos seus ouvidos. Pousara-lo de seguida ao pé das suas pernas e irá pegando, à vez, em cada um dos cilindros azuis, ouvindo o seu som e tentando identificar o som igual ao do cilindro vermelho inicial. Caso seja necessário a estagiária voltará a ouvir o som do cilindro vermelho para o comparar aos azuis que vai ouvindo. Quando agrupar todos os pares virá-los-á ao contrário verificando, através do controle de erro, quantos pares conseguiu realizar corretamente, ou seja quantos sons conseguiu emparelhar.

Posteriormente, dirá a criança 1: “Queres fazê-lo tu agora?”. A criança 1 realizará o seu trabalho com o mesmo processo. Quando a criança for verificar o controle de erro, a estagiária deixará-a verificar e contar sozinha: se esta não conseguiu identificar nenhum ou identificou poucos sons, a estagiária referirá palavras, tais como “Tentaste identificar os sons, só tens numa próxima vez diz escutar muito bem o som! Queres tentar de novo?” e deixa que esta escolha o que quer fazer. Se por sua vez, a criança conseguir emparelhar corretamente todos os sons a estagiária pode dizer: “Estou a ver que estavas com um ouvido muito atento e conseguiste emparelhar todos os sons corretamente.” De seguida a criança 2 realizará o seu trabalho, seguindo o mesmo processo. Por último a estagiária pedirá à criança 2 que enrole o tapete e a criança 1 que arrume os cilindros de som na caixa correspondente.

Atividade diferenciada “As cores estão perdidas...encontra o par” – PA6

| 14/04/2021 Estagiária: Helena Santos Valência: Pré-Escolar Sala: 5 anos Ano letivo: 2020/2021 | | | | |
|---|--------------------------------------|---|---|---|
| Áreas | Domínios | Componentes | Objetivos de aprendizagem | Situações de aprendizagem |
| Formação Pessoal e Social | | Convivência democrática e cidadania | - Saber esperar pela sua vez; | <p>Trabalho individual:</p> <p>A estagiária dirige-se com a H.L. para a área da biblioteca da sala, pois é a mais tranquila.</p> <p>A estagiária senta-se e pede à H.L. que se sente ao seu lado, desenrola o tapete e dispõe, por cima, o material montessori: a caixa de cores n.º 2.</p> <p>A estagiária começa a apresentar o material cor a cor, pedindo à criança que associe a cor igual.</p> <p>De seguida questiona-a sobre o nome das cores que estão em cima do tapete.</p> |
| Conhecimento do Mundo | | Abordagem às Ciências: Conhecimento do mundo físico e natural | - Estimular o sentido do tato. | |
| Expressão e comunicação | Educação Física | | - Desenvolver a motricidade fina: agarrar. | |
| | Matemática | Números e Operações | - Associar termo a termo: cores iguais. | |
| | Linguagem Oral e Abordagem à Escrita | Comunicação Oral | - Desenvolvimento de vocabulário relacionado com as cores. | |
| | Educação Artística | Subdomínio das Artes Visuais | - Reconhecer as cores primárias e secundárias: amarelo, azul, vermelho, preto, branco, verde, roxo, cor de rosa, cor-de-laranja, castanho e cinzento. | |

| Recursos | | | Tempo |
|---|-----------|-------------------------------------|---|
| Materiais | Humanos | Logísticos | |
| - Material Montessori: Caixa de cores n.º 2 - Tapete | 1 criança | Sala dos 5 anos- área da biblioteca | O tempo que a criança necessitasse para a atividade |

Operacionalização

Na parte da tarde, a estagiária dirigirá-se com a H.L. para a zona da biblioteca da sala, pois é a mais sossegada.

A estagiária começará por desenrolar o tapete e dispor o material de cores, a sorte, em cima do mesmo. Pedirá à criança que se sente à sua beira para demonstrar uma cor de cada vez, apesar de irem ficar todas dispostas num dos lados do tapete, e aqui referirá:

Estagiária: (pegará no amarelo) - “H.L., este é amarelo” (pousá-lo-á no canto superior do tapete). “Onde está o outro amarelo?”

A criança procurar-lho-á e quando o tiver na mão a estagiária dirá:

Estagiária: Coloca aqui ao lado o outro amarelo.” (a criança colocará o amarelo ao lado do que a estagiária pousou)

Estagiária: (pegará no azul) - “H.L., este é azul” (pousá-lo-á no canto superior do tapete). “Onde está o outro azul?”

A criança procurar-lho-á e quando o tiver na mão a estagiária dirá:

Estagiária: Coloca aqui ao lado o outro azul.” (a criança colocará o azul ao lado do que a estagiária pousou)

A estagiária e a criança repetirão o mesmo processo para todas as 11 cores.

No final da atividade a estagiária irá pegar em diferentes cores e questionará a criança: “Que cor é esta?”.

Atividade “Saco Fonológico” – PA7

| 11/02/2019 Estagiária: Helena Santos Valência: Pré-Escolar Sala: 4 anos Ano letivo: 2019/2020 | | | | |
|---|--------------------------------------|---|--|---|
| Áreas | Domínios | Componentes | Objetivos de aprendizagem | Situações de aprendizagem |
| Expressão e comunicação | Linguagem Oral e Abordagem à Escrita | Consciência Linguística | - Associar o som produzido pela estagiária a uma palavra. - Descobrir palavras que começam com o mesmo som. | <p>Trabalho em pequeno grupo</p> <p>A estagiária através de um saco com objetos, realiza um jogo. À vez retira um objeto e diz o som pelo qual começa o seu nome. À vez, cada criança tenta adivinhar. Os objetos que se encontram no seu interior mudam a cada semana e estão presentes na sala e no quotidiano das crianças.</p> |
| Conhecimento do Mundo | | Abordagem às Ciências: Conhecimento do mundo físico e natural | - Identificar diferentes objetos do quotidiano. | |
| Formação Pessoal e Social | | Convivência democrática e cidadania | - Saber esperar pela sua vez; - Cooperar nas atividades de grande e pequeno grupo. | |

| Recursos | | | Tempo |
|---|-------------|-----------------|---|
| Materiais | Humanos | Logísticos | |
| - Saco de Tecido - Objetos do quotidiano | 23 crianças | Sala dos 4 anos | O tempo que as crianças necessitarem para a atividade |

Operacionalização

No momento de higiene, em que metade das crianças se deslocarão à casa de banho e a outras ficarão sentadas em roda na área dos jogos e construções, a estagiária realizará uma pequena dinâmica. Esta sentar-se-á na roda com um saco de tecido estampado que conterà no seu interior vários objetos do quotidiano das crianças e presentes na sala de intervenção. À vez, retirará um objeto, guardando com as suas mãos fechadas e só referirá o som da primeira letra do seu nome, esperando que as crianças digam nomes de objetos que conheçam da sala e que começam com esse som. A atividade realizar-se-á durante todo o tempo de higiene, ou seja, até que todas as crianças terem realizado esse momento e estarem preparadas para formar o comboio e se dirigirem ao refeitório. No dia 11 a estagiária realizará a atividade com objetos do quotidiano. Todas as semanas os objetos mudam e a atividade continuará sempre que as crianças desejarem e demonstrarem curiosidade pela mesma.

Atividade “Vamos conhecer os animais!” – PA8

| 23/03/2021 | | | | |
|---------------------------|--------------------------------------|---|--|--|
| Estagiária: Helena Santos | | Valência: Pré-Escolar | | Sala: 5 anos |
| Ano letivo: 2020/2021 | | | | |
| Áreas | Domínios | Componentes | Objetivos de aprendizagem | Situações de aprendizagem |
| Expressão e comunicação | Linguagem Oral e Abordagem à Escrita | Comunicação Oral | - Escutar atentamente uma história; - Responder a questões acerca da história: nomear personagens e identificar espaços. | Trabalho em grande grupo: Leitura da história “Todos no sofá” de Luísa Ducla Soares. No final da história, a estagiária realiza algumas questões sobre a mesma. |
| Conhecimento do Mundo | | Abordagem às Ciências: Conhecimento do mundo físico e natural | - Reconhecer e nomear os diferentes animais que aparecem na história. | |
| Conhecimento do Mundo | | Abordagem às Ciências: Conhecimento do mundo físico e natural | - Conhecer diferentes animais e as suas características; - Identificar diferentes habitats; - Saber distinguir o termo selvagem e doméstico. | Trabalho em grande grupo: A estagiária convida cinco crianças de cada vez para lhes mostrar um material. A estagiária explica o que são animais domésticos e selvagens, demonstrando algumas nomenclaturas com diferentes animais. Cada criança pega num cartão que contém a imagem de um animal e o respetivo nome, colocando-o na coluna correspondente: selvagem ou doméstico. De seguida pede a cada criança para encontrar o cartão com o animal correspondente ao seu e o cartão recortado com o nome do animal. Cada criança associa dois animais em miniatura aos cartões correspondentes. |
| Expressão e comunicação | Linguagem Oral e Abordagem à Escrita | Comunicação Oral Consciência Linguística | - Desenvolver o campo lexical; - Reconhecer alguns grafemas e fonemas; - Ler pequenas palavras. | |
| Formação Pessoal e Social | | Convivência democrática e cidadania | - Saber esperar pela sua vez; - Cooperar em atividades coletivas. | |
| Expressão e comunicação | Matemática | Números e Operações | - Fazer correspondências; - Associar cada animal ao seu habitat. | Trabalho individual: Cada criança realiza uma ficha de trabalho sobre os animais e os seus habitats. |

| Recursos | | | Tempo |
|---|-------------|-----------------|--------------------------|
| Materiais | Humanos | Logísticos | |
| - Material Montessori: Nomenclaturas de animais selvagens e de animais domésticos (realizados pela estagiária) - História “Todos no sofá” de Luísa Ducla Soares - Animais em miniatura - Ficha de correspondência biunívoca entre habitats e animais - Tapete | 25 crianças | Sala dos 5 anos | 10 min |
| | | | O tempo que necessitarem |
| | | | O tempo que necessitarem |

Operacionalização

Trabalho em grande grupo:

Depois do momento do acolhimento, as crianças encontrar-se-ão sentadas em roda, no espaço da área dos jogos e construções. A estagiária realizará a leitura da história “Todos no sofá” de Luísa Ducla Soares.

No final da história, perguntará algumas questões sobre a mesma:

- Quais são as personagens da principais?
- Onde se passa a história?
- Quantos animais aparecem na história?
- Que animal aparece primeiro? Em segundo? Em terceiro lugar? Em quarto? Em quinto? Em sexto? E depois? Em oitavo lugar? Em nono? E em último?

Trabalho em pequeno grupo:

A estagiária convidará cinco crianças de cada vez para lhes apresentar um material na área da escrita presente na sala. Sentados em roda, criará um diálogo com as crianças, explicando o que são animais domésticos e selvagens, demonstrando algumas nomenclaturas com diferentes animais.

Primeiramente, cada criança pegará em 2 cartões com a imagem de um animal e o respetivo nome, colocando-o na coluna correspondente: selvagem ou doméstico. De seguida pedirá que estas encontrem o cartão com o animal correspondente ao seu e o recorte do cartão com o nome do animal. Num terceiro momento, as crianças contatarão com a palavra escrita de cada animal através de algumas questões relativamente às letras presentes nos nomes. Desta forma, é pretendido que as crianças identifiquem grafemas e os respetivos fonemas. Num quarto momento, quando já todos os cartões estiverem lado a lado, e colocados na coluna correspondente a estagiária entregará 2 animais em miniatura a cada criança, para que estas os identifiquem e os coloquem por cima do cartão correspondente. Enquanto a estagiária está com aquelas crianças, as outras podem estar a trabalhar nas áreas da sala.

Trabalho individual:

Por último, quando já todas as crianças tiverem realizado o trabalho com as nomenclaturas, a estagiária chamará uma a uma para realizarem uma ficha de associação entre os animais e os seus habitats. Desta forma, a estagiária perceberá se os objetivos foram alcançados e efetivamente houve aprendizagem com aquela atividade.

Atividade “Para que servem os nossos órgãos!” – PA9

| 12/04/2021 Estagiária: Helena Santos Valência: Pré-Escolar Sala: 5 anos Ano letivo: 2020/2021 | | | | |
|---|--------------------------------------|---|--|--|
| Áreas | Domínios | Componentes | Objetivos de aprendizagem | Situações de aprendizagem |
| Formação Pessoal e Social | _____ | Convivência democrática e cidadania | - Saber esperar pela sua vez; - Cooperar em atividades coletivas. | Trabalho em grande grupo: A estagiária coloca o grupo em roda e apresenta uma música: “Comer e Digerir (O aparelho digestivo)” de Maria Vasconcelos. |
| Expressão e comunicação | Linguagem Oral e Abordagem à Escrita | Comunicação Oral | - Desenvolvimento do léxico. | Diálogo sobre o corpo humano- esqueleto, músculos e órgãos. |
| Conhecimento do Mundo | _____ | Abordagem às Ciências: Conhecimento do mundo físico e natural | - Identificar diferentes partes do corpo. | Demonstração de algumas imagens de órgãos, a sua principal função e as respetivas figuras em miniatura. |
| Conhecimento do Mundo | _____ | Abordagem às Ciências: Conhecimento do mundo físico e natural | - Identificar alguns órgãos; - Compreender a função de alguns órgãos. | Trabalho em grande grupo: A estagiária convida quatro crianças de cada vez para lhes mostrar um material. |
| Expressão e comunicação | Linguagem Oral e Abordagem à Escrita | Comunicação Oral | - Desenvolver o campo lexical; | Realizam a associação de cartões ilustrados com miniaturas de vários órgãos. |
| | Educação Física | _____ | - Desenvolver a motricidade fina. | Síntese, em diálogo, sobre cada órgão. |
| | Matemática | Números e Operações | - Fazer correspondências; - Associar cada miniatura de órgãos ao cartão correspondente. | |
| Expressão e comunicação | Educação Artística | Subdomínio das Artes Visuais | - Pintar tendo em conta a linha delimitada; - Recortar pela linha. | Trabalho individual: Realização de um corpo humano móvel. |

| Recursos | | | Tempo |
|---|-------------|-----------------|--------------------------|
| Materiais | Humanos | Logísticos | |
| - Material Montessori: Cartões de associação (realizados pela estagiária) - DVD “As Canções da Maria II” de Maria Vasconcelos - Dicionário por imagens do corpo humano - Órgãos em miniatura - Tapete | 25 crianças | Sala dos 5 anos | 10 min |
| | | | O tempo que necessitarem |
| | | | O tempo que necessitarem |

Operacionalização

Trabalho em grande grupo:

Depois do momento do acolhimento, as crianças encontrar-se-ão sentadas em roda, no espaço da área dos jogos e construções. A estagiária apresentará uma música acompanhada de um vídeo demonstrativo. No final da música, a estagiária realizará um diálogo sobre a temática da mesma: os órgãos, realizando algumas questões:

- De que falava esta música?
- Para que serve o sistema digestivo?
- Somos constituídos pelo, esqueleto, por músculos e órgãos?
- Qual a função do esqueleto? E dos órgãos?
- Conhecem algum órgão que não apareceu no vídeo?

Trabalho em pequeno grupo:

A estagiária convidará quatro crianças de cada vez para lhes apresentar um material na área da escrita presente na sala. Sentados em roda, criará um diálogo com as crianças sobre os diferentes órgãos presentes nos cartões. Distribuirá um cartão com a imagem real de um órgão a cada criança. De seguida, a estagiária pedirá que estas encontrem a miniatura do órgão do seu cartão e o coloquem por cima do mesmo.

Enquanto a estagiária está com aquelas crianças, as outras podem estar a trabalhar nas áreas da sala.

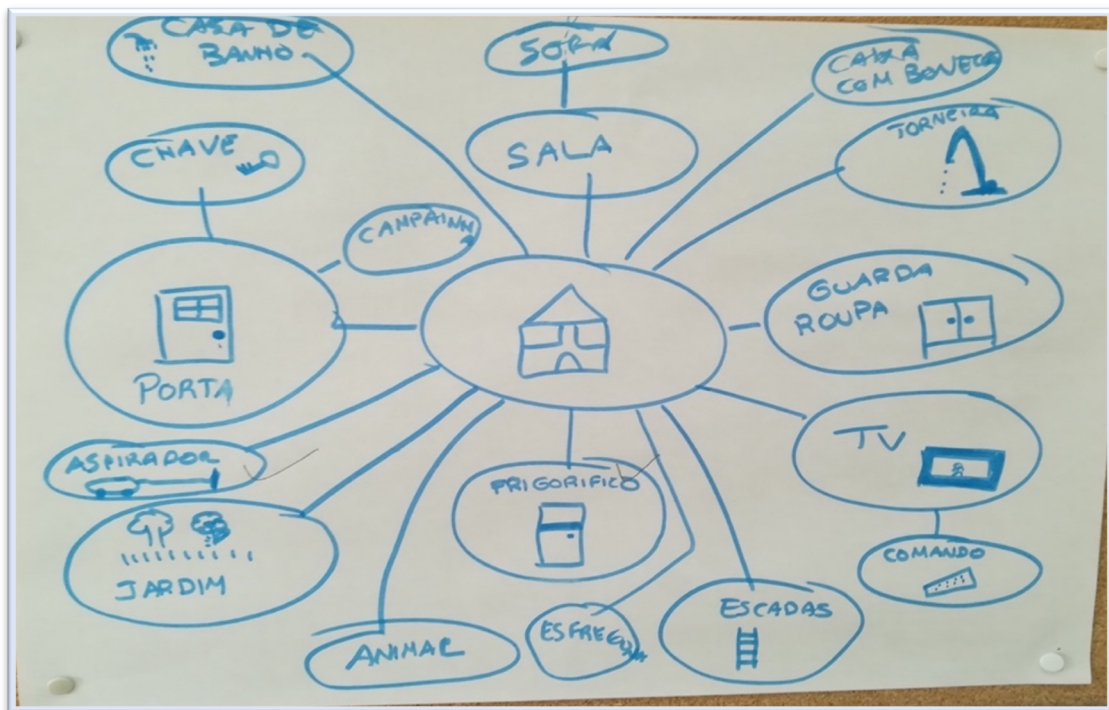
Trabalho individual:

Por último, quando as crianças tiverem terminado o trabalho com os cartões, poderão realizar, se assim o desejarem, um corpo humano móvel.

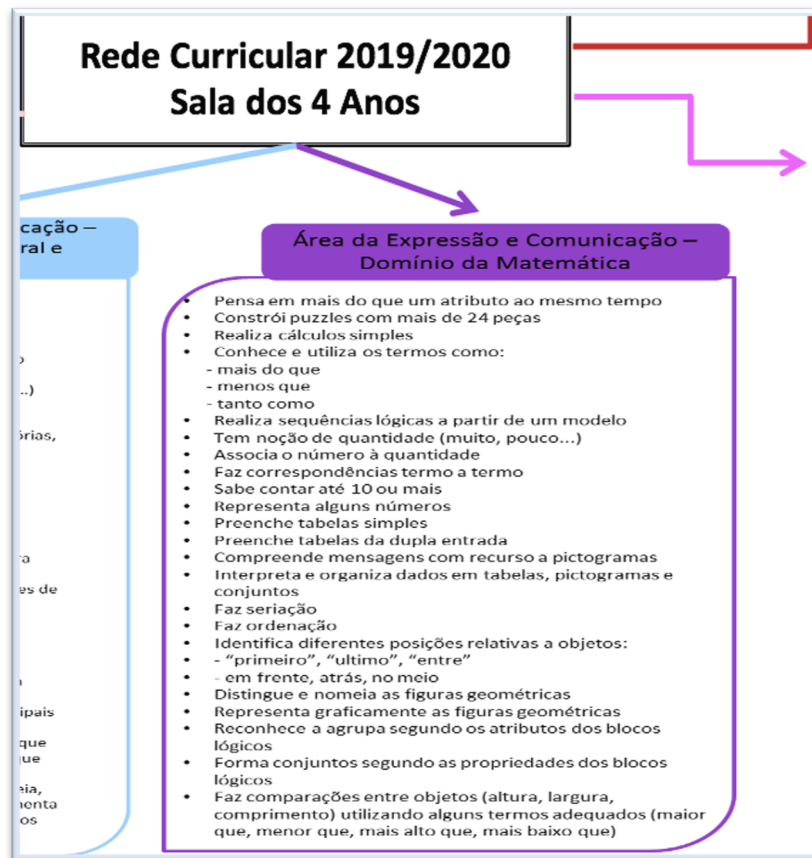
APÊNDICE IX- TEIA DO PROJETO “BRINCAR ÀS TRADIÇÕES DOS MAIS PEQUENINOS”



APÊNDICE X- TEIA DO PROJETO “A CASINHA”



APÊNDICE XIII- REDE CURRICULAR DE SALA- DOMÍNIO DA MATEMÁTICA



APÊNDICE XIV- PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA DE DADOS

Eu, Helena Carina Pereira dos Santos, estudante do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, encontro-me a realizar uma investigação intitulada por “Práticas com princípios Montessori no jardim de infância: um estudo de caso”, no âmbito do trabalho final de Mestrado.

No sentido de dar continuidade ao mesmo, venho solicitar a possibilidade de intervenção na sala da educadora (NOME DA EDUCADORA).

Com este estudo pretendemos:

- Percecionar quais os modelos curriculares/ metodologias que estão subjacentes à organização do ambiente educativo da sala;
- Observar as práticas da educadora cooperante e a possível presença do método de Maria Montessori na sua intervenção educativa;
- Desenvolver situações de aprendizagem inspiradas nos princípios de Maria Montessori.

Para a concretização desta investigação pedimos para aceder à sala da educadora (NOME DA EDUCADORA), manter interação com o grupo de crianças e poder analisar alguns documentos da sala, tais como: a rede curricular, planificações e portefólios.

Os dados recolhidos são estritamente confidenciais e destinam-se apenas a fins académicos. Procurando sempre garantir o anonimato de todos os intervenientes, solicito ainda a possibilidade de algum registo fotográfico sobre o ambiente da sala- materiais que se possam revelar fundamentais para este estudo.

Agradeço desde já a disponibilidade e atenção dispensadas,

Porto, _____ de março de 2021

(responsável da sala/instituição)

APÊNDICE XV- GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA DE INFÂNCIA COOPERANTE

A presente entrevista está circunscrita num trabalho de investigação, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. O objetivo deste estudo centra-se na observação de evidências, manifestações e influências do método de Montessori presentes no ambiente educativo do jardim de infância e nas práticas pedagógicas da educadora cooperante.

Todas e quaisquer respostas dadas a esta entrevista são estritamente para uso exclusivo desta investigação.

Agradeço assim a sua colaboração, pois é de extrema importância para o desenrolar deste estudo.

A estagiária Helena Santos

03 de junho de 2021

I- Dados de identificação (pessoal, académica e profissional)

1. Idade?
2. Quais as suas habilitações?
3. Quantos anos tem de experiência profissional?
4. Há quantos anos trabalha nesta instituição?

II-Intervenção Educativa

1. Sustenta a sua prática pedagógica a partir de algum modelo ou método pedagógico?
Se sim, qual?

2. Conhece o método Montessori? Se sim, que opinião tem sobre o mesmo?

3. Reconhece na sua ação educativa alguns dos princípios deste método? Se sim, quais e em que momentos?

4. Tem materiais de inspiração montessori na sua sala? Se sim, quais?

III- Sala e ambiente educativo

1. Como organiza o ambiente educativo e quais as suas preocupações que norteiam essa organização?

2. As suas crianças participam na organização do ambiente educativo? Se sim, de que forma e em que momentos?

3. Considera que a organização do seu espaço sala contribui para a autonomia e o desenvolvimento da criança? Se sim de que forma?

4. Quais os pressupostos que sustentam essa organização do espaço e inclusão de determinados materiais/ dispositivos pedagógicos?

5. Quais as áreas presentes na sala?

6. Considera o espaço-sala adequado ao seu grupo de crianças? Mudaria algo?

7. Que tipo de materiais tem na sua sala do jardim de infância?

8. A organização do espaço e os materiais mantêm-se durante o ano letivo ou sofrem alteração? Em caso afirmativo quais os motivos dessas alterações no decorrer do ano?

9. Como avalia as propostas pedagógicas que a estagiária trouxe para a dinâmica da sala inspiradas no método de Montessori?

APÊNDICE XVI- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA DE INFÂNCIA COOPERANTE

EC: educadora cooperante

I: investigador

I: A presente entrevista está circunscrita num trabalho de investigação, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. O objetivo deste estudo centra-se na observação de evidências, manifestações e influências do método de Montessori presentes no ambiente educativo do jardim de infância e nas práticas pedagógicas da educadora cooperante. Todas e quaisquer respostas dadas a esta entrevista são estritamente para uso exclusivo desta investigação. Agradeço assim a sua colaboração, pois é de extrema importância para o desenrolar deste estudo.

I- Dados de identificação (pessoal, académica e profissional)

I: Idade?

EC: 40 anos.

I: Quais as suas habilitações?

EC: Licenciatura em educação de infância e equivalência há pós-graduação em educação especial, ainda não conclui o mestrado por isso tenho equivalência há pós-graduação.

I: Quantos anos tem de experiência profissional?

EC: Já não sei...vou contar. Penso que completo 16 anos em agosto.

I: Há quantos anos trabalha nesta instituição?

EC: Há 15

II-Intervenção Educativa

I: Sustenta a sua prática pedagógica a partir de algum modelo ou método pedagógico? Se sim, qual?

EC: A nossa base é a metodologia de projeto, e claro está as orientações curriculares da educação pré-escolar, propostas pelo ministério da educação. Está é a base do nosso trabalho de projeto, mas vamos beber a muitas outras metodologias, porque acredito que

todas são importantes e preenchem, preenchem e ajudam a promover o desenvolvimento da criança, como as tabelas do MEM e por aí fora.

I: Conhece o método Montessori? Se sim, que opinião tem sobre o mesmo?

EC: Sim, conheço. Não muito aprofundado, apenas do que trabalhamos nas apresentações de grupo de metodologias de intervenção educativa com a professora P.P. E, portanto, a minha opinião é que de facto ele vai buscar muito ao dia-a-dia não é, às tarefas do dia-a-dia e ajuda as crianças a compreender a aplicação daquelas competências na sua vida diária. E foi uma senhora médica, que investiu para o trabalho com crianças com problemas de desenvolvimento, e comprovou-se que era possível ajudá-las a desenvolverem-se e a não ficar com o seu aprendizado estagnado.

I: Reconhece na sua ação educativa alguns dos princípios deste método?

EC: Alguns.

I: Em que momentos e quais?

EC: Por exemplo, no grupo dos 5 anos nós temos o cuidado de pôr objetos do dia-a-dia reais na área da casinha, que eles também usam. Também a questão dos enfiamentos; da motricidade fina; o explorar muito; às vezes jogos sensoriais que despertam os diferentes sentido do nosso corpo, como ir à procura de um objeto através do som ou reconhecer a voz de um amigo com os olhos vendados ou provar. Por exemplo, até a professora de inglês há duas ou três semanas para trabalhar o doce e o salgado e o azedo, também fez um jogo de exploração sensorial, onde é que eles iam aplicando as palavras em inglês e iam provando de olhos vendados. Portanto, eu vejo, revejo, algumas das propostas de montessori no dia-a-dia. Há hora do almoço por acaso o tempo COVID, foi interessante porque cada um higienizou aquilo que usou; cada um ir colocar o seu prato, o seu copo, e os talheres na mesa. Houve coisas que o COVID foi muito mau, mas há coisas que trouxe de bom e que se calhar podíamos aplicar no dia-a-dia.

I: E mesmo os materiais que utilizavam, neste caso o material do objeto em si, ou seja, o prato, o garfo...eram utensílios de plástico ou tentam aproximar ao mais real possível?

EC: Na refeição os utensílios são tal e qual os dos adultos. É de vidro, é de aço inox e o guardanapo é de papel.

I: Tens materiais de inspiração montessori na tua sala?

EC: Acho que só alguns jogos de encaixe, alguns jogos também de construção, os enfiamentos. Por exemplo, na pintura às vezes eles penduram os seus trabalhos com molinhas.

I: Os números?

EC: Sim os números de lixa, estava-me a esquecer. Obrigada, ainda bem que estiveste lá comigo. Na casinha, nós neste ano tínhamos um estendal e tínhamos a máquina de lavar e eles punham a roupa dos bebés, que nem todas são mesmo de bonequinhos, há umas que são mesmo de bebés e ficam um bocadinho folgadas e eles tem de conseguir desapertar a mola, pôr a mola, fazer tudo, de forma a que consigam vestir o bebé. E depois, também põem a roupa lavar, estendem no estendal a roupa. Há algumas coisas que sim, que identifico claramente que são de montessori, outras a Helena ajudou-me a percebê-las.

I: E mesmo a placa com os sapatos para apertar os sapatos.

EC: Isso também, é verdade.

III- Sala e ambiente educativo

I: Em relação à sala e ao ambiente educativo, como organizas o ambiente educativo e quais as tuas preocupações, ou seja as preocupações que norteiam essa organização?

EC: Olha, em termos de organização do espaço-sala, numa forma inicial é a equipa pedagógica que organiza o espaço. Seleciona as áreas, de acordo com o conhecimento que teve do ano anterior, ou então se formos iniciar um grupo de 3 anos, pensando um bocadinho no desenvolvimento, quais são o nível de desenvolvimento que uma criança de 3 anos habitualmente tem e organizamos em função disso. Procuramos, por exemplo que as áreas de silêncio estejam próximas; que as áreas do trabalho de mesa estejam junto da janela, para ter mais luminosidade; as áreas de maior ruído, como a casinha, a garagem, os jogos, o lego que é propício à conversa, à partilha, ao diálogo, ao desempenho de papéis. Não é propriamente estar tranquilo a ler uma história, embora na biblioteca também possam ler para o amigo, não se fazerem só a própria leitura, mas procuramos organizar as áreas de acordo com, com esses critérios. As que precisam de maior luz, estrem junto da janela; as que precisam de mais silêncio, mais próximas. E também criar sempre uma área polivalente, onde posamos usá-la para fazer diferentes atividades, para as reuniões; assembleias; acolhimento; jogos de movimento, quando não é possível sair

da sala. E basicamente acho que são os principais critérios. Depois em termos de organização dos materiais, também num grupo de três anos procuramos que os objetos sejam maiores, de acordo com o seu desenvolvimento, e vamos cada vez tornando os objetos mais pequeninos. Sempre ao alcance deles, porque eles têm de ser autónomos, saber o que querem, escolher os materiais que querem, pensar o que é que vão fazer antes de fazerem. Depois, ao longo do trabalho, procuro sempre escutar aquilo que eles me estão a dizer, ou de forma espontânea ou então ver um bocadinho o comportamento deles e irmos ajustando. Eles adoram retirar tudo das paredes, arrastar móveis, é assim uma coisa mesmo espetacular, e sentem que a sala é deles e que eles podem tomar decisões. Claro que se eu achar, que a decisão deles é por um móvel alto em cima de um pequeno, eu tenho e zelar pela segurança deles, não é, e vamos conversar e vamos então só ver. Pousamos. Está a tombar. É melhor não...e explicamos o porquê. Mas ao longo do ano a sala sofre sempre alterações, de acordo com aquilo que estamos a viver e as necessidades deles.

I: Acho que já respondeste à próxima pergunta que é se as crianças participam na organização do ambiente educativo. Em que momentos e de que forma participam?

EC: Sim. Elas participam quer na organização do espaço, quer também muitas vezes na organização do tempo, quer também muitas vezes na organização do desenvolvimento do trabalho, porque às vezes temos pensado em fazer em grande grupo, mas depois há um ou outro que dizem: “se calhar é melhor irmos só fazer dois grupos”, ou então: “se calhar estamos muito”. Mesmo às vezes na delimitação do número crianças por área. Numa fase inicial eles vão todos para onde quiserem, mas depois vamos conversando com eles e dizer: “Olha se nós quisermos todos fazer um desenho não há cadeiras para todos estarem sentados há mesa a fazer um desenho” e isto tudo é dialogado com eles e vamos tentando corresponder ao que eles nos pedem.

I: Considera que a organização do seu espaço...

EC: Desculpa, desculpa interromper, desculpa interromper. Mesmo na organização do tempo. Por exemplo, este ano com os 5 anos nós criamos o PIT que é o Plano Individual de Trabalho e nós ali, passado meio ano, na sala dos cinco conversamos com eles. O que é que eles achariam se nós tivéssemos uma tabela que nos ajudasse a ser responsáveis, cada um propõem-se ao início da semana a fazer cinco ou seis tarefas e tem que gerir o seu tempo e ao final da semana ter conseguido completar o PIT. Claro que quem consegue

é elogiado, reforçado...os outros que não conseguiram, não há problema, porque quem não desistir há de conseguir e da próxima vez eles vão ser capazes de, e pronto. Também eles próprios conseguem entrar na rotina e às vezes até trocar. Imaginemos era a hora de contar uma história mas não pode ser, querem muito ir dar uma corrida. E pronto vamos dar uma corrida antes. Nós este ano, pro exemplo, temos a caixa do correio da amizade e há alturas em que o correio está vazio, há outras em que o correio enche. E o que nós tínhamos combinado é que o correio seria aberto no dia dos amigos, mas às vezes está tão cheio que eles dizem: “Olha se calha era melhor conseguirmos abrir hoje o correio, porque senão não conseguimos fazer mais cartas”, e pronto, apesar do que estava definido era...também é possível nós trocarmos e vamos abrir o correio antes.

I: Consideras que a organização do seu espaço sala contribui para a autonomia e o desenvolvimento da criança? Se sim de que forma?

EC: Sim, sim. E de que forma? Um bocadinho como já tinha dito à pouco: se os objetos estão ao seu alcance, se a criança compreende a organização, porque é que foi organizado daquele modo e se participa também dessa organização, com certeza ela vai ser autónoma e vai conseguir. Por exemplo neste caso do PIT, aquilo que eles se comprometeram vai conseguir realizar de forma autónoma. Propus-me a fazer um jogo, propus-me a fazer uma colagem, mas eu tenho de saber onde estão as tesouras, o que é que eu vou colar, se vou colar materiais, se vou recortar revistas. E sim, claro que sim.

I: Quais os pressupostos que sustentam essa organização do espaço e a inclusão de determinados materiais/ dispositivos pedagógicos? Ou seja em que é que te baseias para ter lá o jogo X em vez de outro jogo? Tu tens os materiais na sala e em que é que te baseias? Porque é que são importantes ter aqueles materiais?

EC: Ora bem, a escolha inicial da seleção dos materiais tem haver sempre um pouco com as carecterísticas da faixa etária. Não vou pôr num grupo de cinco anos um puzzle de peças, que cada peça tem o meu tamanho. Enquanto num grupo de três, se calhar vou escolher um puzzle assim e com poucas peças, porque é, são as carecterísticas daquela faixa etária. Procuramos ir, ou eu procuro corresponder às características de desenvolvimento da idade, e também depois, de estarem connosco na sala, aos seus interesses e às suas necessidades. Nós estamos numa constante avaliação e imaginemos que, por exemplo os meninos já pintam muito bem com marcadores grossos então vamos agora introduzir os finos. Ou se já pintam muito bem...tentamos ir sempre ajustando e

selecionando e trocando materiais de acordo com aquilo que nós vamos observando e avaliando. Às vezes construímos jogos com eles...Por exemplo, o nosso projeto de sala deste ano tem haver com os reis e rainhas de Portugal. Eles quiseram fazer uma viagem até ao tempo dos reis e rainhas de Portugal e uma das perguntas era: “O que é que eles faziam ou quais eram os jogos que eles brincavam?”. Eu nunca na vida pensei um jogo de xadrez na sala dos cinco. Nunca usei até hoje, mas descobrimos que no tempo dos reis e das rainhas eles jogavam xadrez e então introduzimos o jogo do xadrez e eles quando vão para dentro do castelo podem jogar xadrez, podem jogar cartas, podem jogar dama e podem bordar. Fizemos teares, porque também bordavam. Bem...não é bem, bem bordar com agulha num pano, mas estão a fazer teares, a construir ou tapetes ou porta-moedas. Portanto tudo aquilo...nós vamos ajustando às características da idade, às necessidades que eles vão demonstrando que é preciso trabalhar mais e também aos seus interesses. E vamos selecionando esses materiais de acordo com, com estes três, basicamente com estes três tópicos. Não sei se faço bem ou mal, mas é o que eu tenho feito.

I: Consideras o espaço-sala adequado ao teu grupo de crianças ou mudarias algo?

EC: Olha neste momento eu acho...se em setembro eu achava que a sala estava bem, eu não sei se foi por eles crescerem ou não, sinto que nós não cabemos todos na sala. Não sei...parece que a sala é pequena. Ou construímos demasiadas coisas e não retirámos outras...não sei...olha o que eu sinto hoje em dia, é que se pudesse punha mais dois metros quadrados na sala, porque eles são 25 e pronto. Aos cinco anos já é outra dimensão. Eles já são muito mais altos, ocupam muito mais espaço, falam muito mais porque tem as suas competências sociais muito mais desenvolvidas e sim, se eu pudesse neste momento mudaria a sala. Colocaria bem maior até para o castelo ser maior, para poderem estar mais meninos à mesa a trabalhar que eles adoram trabalhar na mesa. Adoram fazer legos e umas construções, o jogo de encaixe que lá tem. E depois constroem foguetões e constroem coisas muito grandes e depois não tem onde arrumar porque não acabaram. E pronto, andámos ali com uns problemas, que apesar de ser final do ano, e com ensaios, se eu pudesse mudaria.

I: Que tipo de materiais tens na tua sala?

EC: Na área das artes visuais tenho: plasticinas, formas, rolos, tesouras de plasticina, facas de modelar e recortar. Tenho...Depois, temos na área, na mesa de plástica, embora a mesa do desenho e da colagem, se dantes estava separada agora já não está separada. Eles,

porque eles misturam estas duas técnicas, três técnicas, depende um bocadinho. Às vezes é recorte, pintura, colagem, rasgagem. Eles vão misturando as diferentes técnicas e portanto já não posso dizer agora que existe a mesa do desenho e a mesa da colagem ou do recorte ou da colagem. Na mesa onde eles fazem mais plasticina, até para depois às vezes não saltar plasticina para os outros, para as folhas. Ao nível de material para colar e para recortar temos cola ou de batão, ou cola branca ou metylan, temos muitos materiais de desperdício, outros materiais retirados da natureza, revistas, tecidos, tesouras em ziguezague, às ondas, tesouras para esquerdinos, tesouras para destros, areia, folhas e alguns alimentos. Uma ou outra vez utilizámos as massas, os feijões, mas não estão assim esses materiais não estão disponíveis, é mais para quando é para ter uma experiência diferente, para eles também saberem que é possível criarem com aqueles materiais. Temos lápis grossos e finos, marcadores grossos e finos, lápis de cera grossos e finos, guaches com pinceis grossos e finos e às vezes temos a aguarela, para eles poderem trabalhar. A aguarela não tenho sempre disponível, não é assim por nenhuma razão. É só para as vezes introduzirmos uma novidade. Também se eu disponibilizar tudo, também não há assim de novo que os possa cativar. Mas eles adoram trabalhar com aguarela e depois ver a junção das cores quando não limpam bem o pincel, ficam assim muito encantados. Depois ao nível da área dos jogos, temos: puzzles, dominós, jogos de encaixe, jogos de enfiamentos, jogos de sequências, organização temporal. Também para trabalhar esta questão da autonomia e da motricidade fina, o dar laços nos cordões. Temos também blocos de madeira e legos. Na biblioteca temos livros. Alguns de histórias, outros de consulta ou pesquisa como nós lhe camamos. Uns com capa grossa, outros com capa fina. Uns com letra de manuscrita, outros com letra de imprensa.

Temos também o cantinho da escrita porque já estamos nos cinco e para ir despertando um bocadinho o gosto pela escrita e a consciência fonológico ou a descoberta da associação do grafema ao fonema. Eles tentaram começar a querer escrever, ouvem a palavra e a soletrar, a fala à robô. Temos lápis de carvão; esferográficas; marcadores; quadros que dá para escrever e apagar. E também livros; cadernos; jogos de letras, quer por enfiamentos, quer de peças de cartão; temos letras recortadas também para eles poderem colar porque também temos cola.

E também temos o cantinho de Jesus. Esse cantinho é muito para poderem estar; para poderem conversar; para poderem, quando quiserem estar sozinhos também estrem

sozinhos, porque às vezes eles também têm necessidade de não querer estar a brincar, de não querer estar com o outro sozinho. E também tem livros que contam a vida de Jesus e de Maria. E a caixa do correio da amizade.

E o que é que me falta mais? Falta agora o castelo. Que foi substituído pela área da casinha, onde temos algumas coisas da casinha, outras não. Temos agora alguns alimentos que eles comiam, mas não temos facas nem garfos porque eles comiam à mão. Temos copos e roupas para eles se poderem caracterizar de soldados, de rainhas, de princesas, de príncipes, bobos, cavalos daqueles cavalos de pau. Temos arcos e flechas, espadas, coroas, joias, pronto é assim.

I: Então a diferença da sala dos quatro para a sala dos cinco é a área da casinha que foi substituída pelo castelo, não é? Agora não é uma casinha, é um castelo. Foi a área da música. A área da música deixou de haver ou ainda existe na sala dos cinco?

EC: Este ano nos cinco não pusemos. Há outros anos que ponho, mas este ano não pusemos.

I: E a área do cantinho dos amigos que havia nos quatro, ainda existe nos cinco?

EC: É, é... nos costumamos fazer... Já é assim há anos e tem acontecido. Nos três anos chama-se o cantinho das coisas bonitas, porque eles estão a descobrir a natureza e o que está à volta, a família. Depois nos quatro chamamos-lhe o cantinho dos amigos e nos cinco o cantinho de Jesus. É quase como se fosse uma caminhada para chegarmos da criação de Deus, digamos, até ao Jesus que é o nosso grande amigo. E depois temos a área da escrita que não temos nos outros anos, mas nos cinco sim. Além de letras, também escrevem números. Desculpa há bocadinho não disse.

I: A organização do espaço e dos materiais mantêm-se ao longo de todo o ano letivo sem sofrem alteração? Acho que já respondeste que vai modificando.

EC: Sim. Vai evoluindo sim.

I: Como avalias as propostas pedagógicas que a estagiária trouxe para a dinâmica da sala inspiradas no método de Montessori?

EC: Eu avalio de uma forma muito positiva. Como há bocadinho tive a oportunidade de referir eu só tinha assim umas breves luzes de Montessori e com a Helena descobri e tive a oportunidade de conhecer um bocadinho mais e imensos materiais que são criados e são mesmo do método Montessori. Materiais verdadeiros e feitos de madeira, que eu acho extraordinário, porque em termos de higienização é fabuloso. Podemos limpar e estar

sempre impecável. A questão das imagens reais, eu já tentava sempre colocar imagens reais, mas também é uma das características, porque é tudo muito o real, o do dia-a-dia, porque eles vivem no real e no dia-a-dia. Portanto, a avaliação que eu faço é uma avaliação muito positiva. A Helena também tem um dom, porque a Helena é apaixonada pelo que faz e investe muito de si e do que é seu nesta metodologia. Ela é apaixonada pelo trabalho com as crianças, ela é apaixonada pelo método de Montessori e consegue contagiar um bocadinho as pessoas que estão à sua volta neste embrulhado. E consegue muito bem olhar para cada criança e perceber quais são as suas características, quais são as suas necessidades, o que é que aquela criança se sente mais ou menos capaz. Consegue fazer uma avaliação, digamos que rápida, ler rapidamente a expressão e tudo aquilo que a criança está a querer dizer naquele momento. Há uma das crianças do nosso grupo que, notava-se que a Helena, apesar de ela também dizer que se identifica muito, que achava que era muito igual a essa criança. Acho que até foi uma ajuda muito grande da Helena até para essa criança se libertar um bocadinho e ter mais coragem de participar e sentir-se mais confiante. Era uma menina que os três anos quando chegou ela não conseguia falar muito bem, ou seja, tinha quase como um dialeto próprio e ela e a família percebiam-se, mas quem estava de fora, ao início, tinha um bocadinho de dificuldade. Claro que ela fez um caminho ao longo dos três anos, mas nos quatro ganhou uma forma diferente de estar e agora nos cinco ainda se nota mais. E acho que o contributo da Helena, quer através da sua postura enquanto profissional, quer também com os materiais que foi levando. Isto é só um exemplo, percebendo o que aquela criança precisava, ajustando a atividade à sua fase de desenvolvimento, para que ela não ficasse frustrada, mas ao mesmo tempo que ela conseguisse desenvolver-se um bocadinho, ir um bocadinho mais além. Foi mesmo muito boa. Eu estou a falar de uma criança em específico mas isto aconteceu com muitos meninos. Acho que foi muito bom ter a Helena connosco, com ou sem método Montessori. Ah! Também a questão de aproveitares os números de lixa que lá tinha. Ensinares-me que aquilo era Montessori, que eu não sabia, e aproveitares e utilizares no dia-a-dia. Mesmo aquela criação do saco misterioso que estava pendurado e quando fosse oportuno, num momento de transição ou num momento mais parado da sala aproveitares, ou melhor, tornares esses momentos promotores de desenvolvimento e não apenas de rotina, pela rotina. Então agora é para arrumar vamos arrumar. Não. Aproveitavas aqueles bocadinhos. Ok. Uns estão a arrumar, outros já arrumaram, vamos aproveitar e vamos

trabalhar a brincar. Lembro-me desse saquinho. Lembro-me também de me falares da caixinha de música que também trabalhava o sentido da audição. Agora estas barras que tu trouxeste para trabalhar conceitos matemáticos. Os animais, as imagens dos animais para aproveitar para trabalhar a consciência fonológica. Aproveitar o momento do vestir casacos que estavam com dificuldade e ajudar com aquela estratégia. Agora eles já conseguem quase fazer como nós adultos, mas naquele momento foi espetacular e resolveu um problema de mais de metade do grupo.

I: É uma estratégia para aplicares agora num futuro, numa sala de três.

EC: Ai num futuro com certeza. É verdade. Ai, mas falta-me aqui alguma coisa...

I: Foi os órgãos. Falta os cilindros dos sons, eles adoraram.

EC: Isso, isso.

I: Eles adoraram os cilindros dos sons.

EC: Não me estava a lembrar dos cilindros dos sons porque não estive, mas era essa que me faltava a dos órgãos do corpo. A exploração, a manipulação e depois o passar para o papel e tentarem copiar a cor dos órgãos. O perceberem que o coração afinal não tem a forma de um coração como nos imaginamos, mas é outra coisa. E que um é o coração físico, com o qual nós precisamos de viver e que outro é uma simbolização do amor e da amizade...e acho que foi isso.

I: Dou por terminada a nossa entrevista, agradecendo a tua participação e todo o apoio e disponibilidade ao longo do ano anterior e também de um pouco deste ano que tive a oportunidade de ir à instituição.

EC: Ora eu é que agradeço.

APÊNDICE XVII- DIMENSÕES DE ANÁLISE CATEGORIAL DA ENTREVISTA

| <i>Categories</i> | <i>Subcategorias</i> | <i>Indicadores</i> | <i>Evidências</i> |
|--|--|--------------------------------------|---|
| Caracterização da ação pedagógica da educadora cooperante | Metodologia(s) utilizada(s) | • Metodologia de trabalho de projeto | “A nossa base é a metodologia de projeto, e claro está as orientações curriculares da educação pré-escolar (...)” (EC-03.06.2021) |
| | | • MEM | “(...) vamos beber a muitas outras metodologias, porque acredito que todas são importantes e ajudam a promover o desenvolvimento da criança, como as tabelas do MEM (...)” (EC- 03.06.2021) “(...) este ano com os 5 anos nós criamos o PIT que é o Plano Individual de Trabalho e nós ali, passado meio ano, na sala dos cinco conversamos com eles. O que é que eles achariam se nós tivéssemos uma tabela que nos ajudasse a ser responsáveis, cada um propõem-se ao início da semana a fazer cinco ou seis tarefas (...)” (EC- 03.06.2021) |
| | Conhecimento do Método de Maria Montessori | • Vida diária | “(...) ele vai buscar muito ao dia-a-dia não é, às tarefas do dia-a-dia e ajuda as crianças a compreender a aplicação daquelas competências na sua vida diária (...)” (EC-03.06.2021) |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Médica que trabalhou com crianças com problemas de desenvolvimento | <p>“E foi uma senhora, médica, que investiu para o trabalho com crianças com problemas de desenvolvimento, e comprovou-se que era possível ajudá-las a desenvolverem-se e a não ficar com o seu aprendizado estagnado.” (EC-03.06.2021)</p> |
| | Utilização de práticas Montessori na sua ação educativa | <ul style="list-style-type: none"> • Objetos do dia-a-dia reais | <p>“no grupo dos 5 anos nós temos o cuidado de pôr objetos do dia-a-dia reais na área da casinha, que eles também usam (...)” (EC- 03.06.2021)</p> |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Jogos | <p>“(...) a questão dos enfiamentos; da motricidade fina; o explorar muito; às vezes jogos sensoriais que despertam os diferentes sentido do nosso corpo, como ir à procura de um objeto através do som ou reconhecer a voz de um amigo com os olhos vendados ou provar” (EC- 03.06.2021)</p> |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Autonomia na hora do almoço | <p>“(...) cada um higienizou aquilo que usou; cada um ir colocar o seu prato, o seu copo, e os talheres na mesa.” (EC-03.06.2021)</p> |
| Organização do ambiente educativo | | <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da criança | <p>“(...) Selecciona as áreas, de acordo com o conhecimento que teve do ano anterior, ou então se formos iniciar um grupo de</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | Preocupações que norteiam a organização do espaço-sala | | 3 anos, pensando um bocadinho no desenvolvimento, quais são o nível de desenvolvimento que uma criança de 3 anos habitualmente tem (...)” (EC- 03.06.2021) |
| | | • Seriação das áreas | “as áreas de silêncio estejam próximas; que as áreas do trabalho de mesa estejam junto da janela, para ter mais luminosidade; as áreas de maior ruído, como a casinha, a garagem, os jogos, o lego que é propício à conversa, à partilha, ao diálogo, ao desempenho de papéis. E também criar sempre uma área polivalente, onde posamos usá-la para fazer diferentes atividades (...) quando não é possível sair da sala.” (EC- 03.06.2021) |
| | Participação das crianças na organização do espaço | • Definição do espaço necessário para cada área | “na delimitação do número crianças por área. Numa fase inicial eles vão todos para onde quiserem, mas depois vamos conversando com eles e dizer: “Olha se nós quisermos todos fazer um desenho não há cadeiras para todos estarem sentados há mesa a fazer um desenho” e isto tudo é dialogado com eles e vamos tentando corresponder ao que eles nos pedem.” (EC- 03.06.2021) |
| | Participação das crianças na organização do tempo | • PIT | “(…) este ano com os 5 anos nós criamos o PIT que é o Plano Individual de Trabalho e nós ali, passado meio ano, na sala dos cinco conversamos com eles. O que é que eles achariam |

| | | | |
|--|---|-------------------------------|---|
| | | | se nós tivéssemos uma tabela que nos ajudasse a ser responsáveis, cada um propõem-se ao início da semana a fazer cinco ou seis tarefas e tem que gerir o seu tempo e ao final da semana ter conseguido completar o PIT.” (EC-03.06.2021) |
| | | • Caixa do Correio da Amizade | “(…) temos a caixa do correio da amizade e há alturas em que o correio está vazio, há outras em que o correio enche. E o que nós tínhamos combinado é que o correio seria aberto no dia dos amigos, mas às vezes está tão cheio que eles dizem: “Olha se calha era melhor conseguirmos abrir hoje o correio, porque senão não conseguimos fazer mais cartas”, e apesar do que estava definido, também é possível nós trocarmos e vamos abrir o correio antes.” (EC- 03.06.2021) |
| | Participação das crianças na organização dos grupos de trabalho | - | “(…) às vezes temos pensado em fazer em grande grupo, mas depois há um ou outro que dizem: “se calhar é melhor irmos só fazer dois grupos”, ou então: “se calhar estamos muito.” (EC- 03.06.2021) |
| | Contribuição da organização para as crianças | • Autonomia | “(…) se os objetos estão ao seu alcance, se a criança compreende a organização, porque é que foi organizado daquele modo e se participa também dessa organização, com |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | | | certeza ela vai ser autónoma e vai conseguir.” (EC-03.06.2021) |
| | Opinião sobre possíveis mudanças no espaço-sala | • Mais espaço | “(…) o que eu sinto hoje em dia, é que se pudesse punha mais dois metros quadrados na sala” (EC- 03.06.2021) |
| | Preocupações que norteiam a organização dos materiais | • De acordo com a faixa etária e o desenvolvimento da criança | “(…) num grupo de três anos procuramos que os objetos sejam maiores, de acordo com o seu desenvolvimento, e vamos cada vez tornando os objetos mais pequeninos.” (EC-03.06.2021) |
| | | • Fácil acesso | “(…) sempre ao alcance deles, porque eles têm de ser autónomos (…)” (EC- 03.06.2021) |
| | Pressupostos pedagógicas na seleção dos materiais | • De acordo com as características da faixa etária | “(…) a escolha inicial da seleção dos materiais tem haver sempre um pouco com as carecterísticas da faixa etária (…) por exemplo os meninos já pintam muito bem com marcadores grossos então vamos agora introduzir os finos” (EC- 03.06.2021) |
| | | • De acordo com os projetos lúdicos | “Por exemplo, o nosso projeto de sala deste ano tem haver com os reis e rainhas de Portugal (…) e uma das perguntas era: “O que é que eles faziam ou quais eram os jogos que eles brincavam?” (…) descobrimos que eles jogavam xadrez e então introduzimos o jogo” (EC- 03.06.2021) |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • De acordo com as necessidades e os interesses | “(…) eu procuro corresponder (…) aos seus interesses e às suas necessidades” (EC- 03.06.2021) |
| | <p>Presença de materiais Montessori na sala</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Área de Vida prática | <p>“Na refeição os utensílios são tal e qual os dos adultos. É de vidro, é de aço inox e o guardanapo é de papel.” (EC- 03.06.2021)</p> <p>“(…) alguns jogos de encaixe, alguns jogos também de construção, os enfiamentos.” (EC- 03.06.2021)</p> <p>“Na casinha (…) tínhamos um estendal (…).” (EC- 03.06.2021)</p> <p>“(…) a placa com os sapatos para apertar os sapatos.” (EC- 03.06.2021)</p> |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Área da Matemática | “(…) os números de lixa.” (EC- 03.06.2021) |
| | <p>Outros materiais presentes na sala</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Materiais de apoio à área da expressão plástica | “(…) plasticinas, formas, rolos, tesouras de plasticina, facas de modelar e recortar (…) cola ou de batão, ou cola branca ou metylan, (…) materiais de desperdício, outros materiais retirados da natureza, revistas, tecidos, tesouras em ziguezague, às ondas, tesouras para esquerdinos, tesouras para destros, areia, folhas e alguns alimentos (…) lápis |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | grossos e finos, marcadores grossos e finos, lápis de cera grossos e finos, guaches com pinceis grossos e finos e às vezes temos a aguarela (...)” (EC- 03.06.2021) |
| | | • Materiais de apoio à área dos jogos | “(…) puzzles, dominós, jogos de encaixe, jogos de enfiamentos, jogos de sequências, organização temporal (...) blocos de madeira e legos.” (EC- 03.06.2021) |
| | | • Materiais de apoio à área da biblioteca | “(…) temos livros. Alguns de histórias, outros de consulta ou pesquisa (...) uns com capa grossa, outros com capa fina. Uns com letra de manuscrita, outros com letra de imprensa.” (EC- 03.06.2021) |
| | | • Materiais de apoio à área do cantinho da escrita | “(…) lápis de carvão; esferográficas; marcadores; quadros que dá para escrever e apagar. E também livros; cadernos; jogos de letras, quer por enfiamentos, quer de peças de cartão; temos letras recortadas (...) cola (...)” (EC- 03.06.2021) |
| | | • Materiais de apoio à área do cantinho de Jesus | “(…) tem livros que contam a vida de Jesus e de Maria. E a caixa do correio da amizade.” (EC- 03.06.2021) |

| | | | |
|----------------------------------|--|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Materiais de apoio à área do castelo | “(…) o castelo (…) alguns alimentos que eles comiam (…) copos e roupas (…) arcos e flechas, espadas, coroas, joias. (EC- 03.06.2021) |
| <i>Intervenção da estagiária</i> | Opinião da educadora cooperante | <ul style="list-style-type: none"> • Positiva | “(…) a avaliação que eu faço é uma avaliação muito positiva (…)” (EC- 03.06.2021) |
| | Perspetiva da educadora cooperante sobre a contribuição das atividades dinamizadas pela estagiária | <ul style="list-style-type: none"> • Enriquecimento do conhecimento pessoal | “(…) tive a oportunidade de conhecer um bocadinho mais e imensos materiais que são criados e são mesmo do método Montessori.” |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Suprir dificuldades | “Aproveitar o momento do vestir casacos que estavam com dificuldade e ajudar com aquela estratégia. Agora eles já conseguem quase fazer como nós adultos, mas naquele momento foi espetacular e resolveu um problema de mais de metade do grupo.” (EC- 03.06.2021) |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Criação de momentos promotores de desenvolvimento | “(…) aquela criação do saco misterioso que estava pendurado e quando fosse oportuno, num momento de transição (…) tornares esses momentos promotores de desenvolvimento e não apenas de rotina, pela rotina.” (EC- 03.06.2021) |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none">• Trabalhar a consciência fonológica | “Os animais, as imagens dos animais para aproveitar para trabalhar a consciência fonológica.” (EC- 03.06.2021) |
| | | <ul style="list-style-type: none">• Clarificação de conceitos | “O perceberem que o coração afinal não tem a forma de um coração como nos imaginamos, mas é outra coisa. E que um é o coração físico, com o qual nós precisamos de viver e que outro é uma simbolização do amor e da amizade (...)” (EC- 03.06.2021) |