

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em: Educação Pré-Escolar

Relatório Final

Nesta Aventura que é a Educação Pré-Escolar

Nicole Padilha Flório

2012

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em: Educação Pré-Escolar

Relatório Final

Nesta Aventura que é a Educação Pré-Escolar

Nicole Padilha Flório

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera do Vale

Setembro de 2012

Agradecimentos

À Professora Doutora Vera do Vale pela sua orientação e disponibilidade ao longo de todo o processo de elaboração deste relatório.

Aos professores da Escola Superior de Educação de Coimbra que me acompanharam ao longo da formação.

À minha família por todo o carinho e apoio prestados, mas em especial aos meus pais, Rui e Suze, que amo do fundo do coração e sem os quais nada disto teria sido possível.

Ao meu primo Miguel Alves pelo auxílio com o Inglês.

Aos amigos que me apoiaram e que não me deixaram desistir.

À Marisa Azevedo pela amizade e apoio sentido ao longo da licenciatura e do mestrado.

Aos colegas que tornaram esta caminhada mais fácil ao partilharmos dúvidas, aflições, alegrias e saberes.

Às crianças do grupo dos 4 anos que me fizeram continuar a acreditar no meu sonho e a querer lutar sempre por ele.

À educadora cooperante e restante equipa educativa por me terem, também, ajudado a crescer.

Nesta Aventura que é a Educação Pré-Escolar

Resumo: O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra e tem como objetivo apresentar as experiências vividas e refletidas ao longo de um estágio que se realizou num jardim-de-infância, cuja duração foi de vinte semanas. Para além das reflexões em torno do estágio, neste relatório existe ainda uma investigação que foi desenvolvida ao longo de parte do ano letivo.

Em suma, este relatório pretende apresentar o meu percurso formativo, bem como as reflexões que fiz acerca do mesmo. As vivências ao longo do percurso formativo traduziram-se numa mais-valia para o meu futuro profissional na medida em que experienciei a realidade de ser educadora de infância e refleti sobre ela.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Estágio; Reflexão.

Abstract: The scope of this report is the Master Degree in pre-school education by the Escola Superior de Educação de Coimbra and has the objective to present the experiences lived as a trainee in one kindergarten during twenty weeks. Additionally to the reflections as a trainee, the report includes also one investigation developed during a certain period.

To sum up, this report shall present my training course, as well as the reflections I did about it. The experiences along the educational course became an added-value for my professional future since I experienced the reality of being a kindergarten teacher and I reflected about it.

Keywords: Pre-School Education; Training; Reflection.

Sumário

Introdução	1
Parte I – Contextualização e itinerário formativo.....	7
1. Caracterização do ambiente educativo.....	9
1.1. A instituição.....	9
1.1.1. Recursos físicos e humanos.....	10
1.1.2. Organização do tempo.....	12
1.1.3. Projeto Educativo da Instituição.....	12
1.1.3.1. Projeto Pedagógico.....	13
1.2. Práticas da educadora.....	14
1.2.1. Planeamento, desenvolvimento e avaliação do processo educativo.....	14
1.2.2. Dinâmicas relacionais.....	16
1.3. Caracterização do grupo.....	17
1.3.1. Projeto Curricular de Grupo.....	19
2. Experiências educativas.....	20
2.1. Primeira fase.....	21
2.2. Segunda fase.....	23
2.3. Terceira fase.....	25
2.4. Quarta fase.....	28
Parte II – Experiências-chave.....	33

1. Sistema rotativo de salas.....	36
2. Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC).....	43
3. Pedagogia de projeto.....	52
4. Leitura de histórias e a sua importância.....	62
5. Investigação.....	68
5.1. Metodologia.....	68
5.2. Amostra.....	69
5.3. Instrumentos de recolha de dados.....	70
5.4. Procedimentos.....	71
5.5. Análise de resultados.....	72
5.5.1. “Como é que as educadoras veem as crianças?”.....	72
5.5.2. “Como definem o seu estilo educativo?”.....	74
5.5.3. “Quais as suas preocupações educativas?”.....	78
5.5.4. Empenhamento da educadora cooperante.....	79
Considerações finais.....	85
Bibliografia.....	91
Apêndices.....	101
Anexos.....	143

Abreviaturas

CAF – Componente de Apoio à Família

COR – *Child Observation Record*

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Índice de quadros

Quadro 1 – Fases do SAC.....	46
Quadro 2 – Rotina diária na instituição.....	103
Quadro 3 – Avaliação do Projeto Pedagógico.....	104
Quadro 4 – Modelo da planificação utilizada pela educadora cooperante...	105
Quadro 5 – Ficha 2g do SAC.....	106
Quadro 6 – Ficha 1g do SAC.....	114
Quadro 7 – Categorização das entrevistas.....	117
Quadro 8 – Utilização da Escala de empenhamento do adulto.....	137
Quadro 9 – Organização dos dados relativos à Sensibilidade.....	138
Quadro 10 – Organização dos dados relativos à Estimulação.....	139
Quadro 11 – Organização dos dados relativos à Autonomia.....	140

Quadro 12 – Organização dos dados relativos à Sensibilidade, Estimulação e Autonomia (síntese).....	141
---	-----

Quadro 13 – Folha de registo de observação do empenhamento do adulto..	145
--	-----

Índice de figuras

Figura 1 – Teia do projeto pedagógico “Fazer uma Pista de Carros”.....	30
--	----

Figura 2 – Templo da educação experiencial.....	44
---	----

Figura 3 – Teia do projeto pedagógico “Fazer uma Pista de Carros” (início)	56
--	----

Figura 4 – Teia do projeto pedagógico “Fazer uma Pista de Carros” (fim)...	59
--	----

Figura 5 – Teia de avaliação do projeto pedagógico (início).....	115
--	-----

Figura 6 – Teia de avaliação do projeto pedagógico (fim).....	115
---	-----

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Empenhamento do adulto (sensibilidade).....	79
---	----

Gráfico 2 – Empenhamento do adulto (estimulação).....	80
---	----

Gráfico 3 – Empenhamento do adulto (autonomia).....	81
---	----

Gráfico 4 – Empenhamento do adulto (total dos dados).....	82
---	----

INTRODUÇÃO

A realidade vivida nos contextos de educação pré-escolar nem sempre é a desejada e, em alguns dos casos, vai mesmo de encontro com o que foi defendido ao longo das formações dos outrora alunos futuros educadores de infância.

Segundo Portugal (2009) o educador desejável deve ser capaz de se centrar na criança. Isto significa que as características, necessidades e interesses das crianças devem ser tidos em consideração e que estas devem ter oportunidade de assumirem um papel ativo no processo educativo. No entanto, o que muitas vezes se verifica são práticas oferecidas e dirigidas, maioritariamente, pelo adulto (educador) e indiferentes para com as características, necessidades e interesses das crianças.

Por vezes, a contradição entre o que é aprendido durante a formação e o que realmente é praticado pelo educador relaciona-se com a manutenção das competências trabalhadas durante a formação. De acordo com Peters e Kostelnik (1981, citados por Portugal, 2009) esta manutenção depende do modo como foram desenvolvidas.

Existem alunos que adotam determinadas práticas para obterem recompensas (por exemplo, uma boa nota a determinada unidade curricular) e embora sejam capazes de demonstrar conhecimentos e/ou competências em situações de avaliação, estas desaparecem ao terminar a formação. Outros realmente acreditam e compreendem as práticas que lhes são apresentadas, mas, maioritariamente, praticam-nas por admiração ao professor que as proclama. Assim, as competências adquiridas permanecem após a formação, mas aos poucos vão, igualmente, desaparecendo. Estas duas situações conduzem a

profissionais que agem segundo as ideias e práticas que tinham já definido como corretas antes da sua entrada na formação (Portugal, 2009).

De modo a que as competências desenvolvidas ao longo da formação continuem a transparecer nas práticas dos educadores de infância é necessário que esta faça sentido para a concretização de objetivos e valores pessoais. Assim, Portugal (2009) considera que “o nível mais completo de desenvolvimento de competências, na formação de educadores ou professores, acontece quando os alunos encaram a abordagem teórico-prática a desenvolver como uma extensão dos seus próprios princípios e valores” (p. 15).

A mesma autora defende ainda que a formação inicial deve incluir “experiências de prática pedagógica, de responsabilização gradual por um grupo de crianças e de investigação/acção em torno de áreas importantes da actividade profissional do educador de infância” (p. 17). O Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra inclui estas dimensões e foi partindo delas que este relatório foi sendo construído.

Este relatório tem como objetivo apresentar as experiências vividas e refletidas ao longo de um estágio que se realizou num jardim-de-infância em Coimbra. A sua duração foi de vinte semanas, três dias por semana (quartas, quintas e sextas-feiras), de 7 de novembro de 2011 a 18 de maio de 2012.

Para além das reflexões em torno do estágio, neste relatório existe ainda uma investigação que foi desenvolvida ao longo de parte do ano letivo.

O estágio foi dividido em quatro fases e cada uma com uma finalidade distinta. É importante salientar que embora o estágio estivesse dividido por fases estas não eram estanques, pois a calendarização pré-definida servia apenas de orientação à execução do estágio.

Este estágio foi supervisionado pela Professora Doutora Vera do Vale e na instituição em si contou com o apoio da educadora cooperante e da restante equipa educativa.

O presente relatório foi orientado pela professora que supervisionou o estágio e a sua estrutura é composta por duas partes diferenciadas, onde estão presentes as componentes descritiva, reflexiva e investigativa, definidas no artigo 12º do *Regulamento dos Mestrados em Educação Pré-Escolar, em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e em Ensino dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico*.

A primeira parte apresenta dados relativos ao contexto onde decorreu o estágio, bem como ao processo realizado, sendo feita uma descrição e análise crítico-reflexiva das experiências que decorreram ao longo do estágio.

A segunda parte corresponde à apresentação de cinco experiências-chave, sendo uma delas a investigação. As restantes referem-se a aspetos que considere importantes no meu processo formativo.

Em suma, este relatório pretende apresentar o meu percurso formativo, bem como as reflexões que fiz acerca do mesmo.

**PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO
FORMATIVO**

1. Caraterização do ambiente educativo

A observação participante¹, complementada com pesquisa documental e com conversas informais com a equipa educativa permitiram a compreensão do ambiente educativo (grupo, espaço, tempo, meio institucional, relação com os pais e parceiros educativos) e das práticas da educadora cooperante.

1.1. A instituição

A instituição onde decorreu o estágio é uma IPSS e funciona em Coimbra, mais concretamente, na freguesia de Santa Clara. Foi inaugurada em 1940 e em 1999 iniciaram-se obras de reconstrução, funcionando durante esse tempo noutro espaço. Dois anos mais tarde regressou ao espaço anterior, funcionando, até aos dias de hoje, apenas com a valência de jardim-de-infância.

Da leitura do Projeto Educativo da Instituição² constatei que a freguesia tem, aproximadamente, 10,20 km², 9637 habitantes (de acordo com os Censos de 2001), uma densidade populacional de 948,1 hab/km² e localiza-se na margem esquerda do Rio Mondego.

A comunidade envolvente dispõe de diversas infraestruturas educativas, de saúde, culturais, comerciais e outros serviços. O meio próximo da instituição é constituído, ainda, por múltiplas habitações.

¹ “Trata-se de estabelecer uma adequada participação dos pesquisadores dentro dos grupos observados de modo a reduzir a estranheza recíproca. Os pesquisadores são levados a compartilhar os papéis e os hábitos dos grupos observados para estarem em condição de observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos” (Martins, 1996, p. 270).

² Projeto Educativo da Instituição (2009). Coimbra.

1.1.1. Recursos físicos e humanos

Os recursos físicos incluem, para além do espaço da instituição em si e do espaço envolvente, um complexo desportivo, localizado fora da instituição, mas ainda no distrito de Coimbra.

A instituição é de pequenas dimensões, bem organizada, composta por rés-do-chão e sótão. Interiormente, existem três salas de atividades [sala das cores (funciona, igualmente, como dormitório e como local onde decorre a CAF na parte da manhã), sala dos cantinhos e salão (funciona, igualmente, como dormitório e como local onde decorre a CAF na parte da tarde)]; duas casas de banho sendo uma delas destinada às crianças e a outra aos adultos; um refeitório; uma copa e um gabinete para uso das educadoras do jardim-de-infância.

As três salas de atividades existentes funcionam em sistema rotativo/sala ateliers. Deste modo não é atribuída uma sala distinta a cada grupo e, durante o dia, cada grupo passa pelas três salas. Ao ler o Projeto Educativo da Instituição fiquei a saber que deste modo de organização do espaço advêm algumas vantagens: os espaços e os materiais são rentabilizados, pois as dimensões são superiores quando comparadas com as de uma simples sala; são as mesmas condições e oportunidades para todas as crianças, pois com espaços distintos tal não seria possível; o trabalho em equipa é favorecido, pois é crucial organizar-se o trabalho, planearem-se as atividades e tomarem-se decisões em conjunto; o contacto com as produções de outros grupos poderá conduzir a conversas informais entre as crianças e/ou entre estas e adultos sobre diversos assuntos; possibilita estabelecer um maior número de relações com crianças e adultos, aumentando as competências de socialização das

crianças; o jardim-de-infância é visto como um todo, o isolamento desaparece e a cooperação é palavra-chave.

Todos os espaços da instituição têm um aspeto agradável, são bem iluminados, arrumados, limpos e adequados às pessoas que os frequentam. As paredes dos vários espaços frequentados pelas crianças estão decoradas com trabalhos realizados pelas mesmas.

O mobiliário e os materiais didáticos, distribuídos pelo jardim-de-infância, encontram-se em bom estado de conservação. Relativamente à quantidade existente considero ser a suficiente para as necessidades da população atual.

Relativamente ao espaço exterior, possui uma varanda, um parque infantil e todo o espaço envolvente passível de ser utilizado pela instituição.

Relativamente aos recursos humanos, no presente ano letivo, frequentam o jardim-de-infância sessenta e nove crianças³ com idades compreendidas entre os três e os seis anos, distribuídas do seguinte modo: vinte e quatro crianças no grupo dos três anos de idade, vinte e três crianças no grupo dos quatro anos de idade e vinte e duas crianças no grupo de cinco anos de idade.

A equipa técnica é constituída por três educadoras (uma por grupo), três ajudantes da ação educativa (uma por grupo) e duas trabalhadoras auxiliares de serviços gerais (limpeza e refeitório). Uma das educadoras assume o cargo de diretora técnica. A equipa é estável.

³ Este número refere-se à quantidade de crianças que frequentavam a instituição durante a 1ª fase do meu estágio, pois foi nessa altura que recolhi e organizei os dados. Na 4ª e última fase do meu estágio frequentariam esta instituição já 71 crianças (mais duas no grupo dos 4 anos de idade).

1.1.2. Organização do tempo

Ao consultar o Projeto Educativo da Instituição tomei conhecimento do modo como o tempo está organizado. A instituição serve a comunidade todos os dias úteis, das 8h00 às 18h00. O dia pode ser dividido em dois grandes momentos: a componente curricular e a CAF. A primeira funciona das 9h30 às 12h00 e depois das 16h00 às 17h30. Consequentemente, a CAF funciona das 8h00 às 9h30 e depois das 17h30 às 18h00. Intercalado com estas componentes há o lanche da manhã das 10h30 às 11h00 e as atividades de rotina diária das 12h00 às 16h00. Deste modo concretiza-se uma rotina diária na instituição (vide apêndice 1), a qual considero que nem sempre é flexível. Ou seja, nem sempre se adapta às necessidades e interesses das crianças.

1.1.3. Projeto Educativo da Instituição

O Projeto Educativo da Instituição foi elaborado em 2009 e mantém-se em vigor até à data. Está dividido em quatro partes: conceções teóricas; caracterização do meio; caracterização da instituição; e análise de questões relacionadas com o Projeto Pedagógico.

Da sua leitura constatei que as práticas adotadas nesta instituição devem ser inspiradas nas teorias de Piaget, Vygotsky, Bronfenbrenner e Laevers. Assim, as práticas a desenvolver devem centrar-se na criança; pedagogias ativas (pedagogia de projeto); e o currículo High Scope é, igualmente, referido no documento, como sendo uma referência na instituição.

Indo ao encontro das ideias de Laevers, os educadores da instituição devem procurar assumir uma atitude experiencial⁴.

1.1.3.1. Projeto Pedagógico

O Projeto Pedagógico encontra-se no Projeto Educativo da Instituição. Intitula-se “Era uma vez...No País das Fadas”, teve início em 2009 e o tema surgiu do reconhecimento que é dado ao brincar na vida da criança. Para o desenvolvimento do projeto foi ainda tida em consideração a importância da criança conhecer e se relacionar com o meio que a rodeia⁵. Assim, cada um dos três grupos segue um caminho distinto, mas tendo todos o mesmo fio condutor.

Ao ler este documento verifiquei que os objetivos propostos para o Projeto Pedagógico são os objetivos pedagógicos expressos na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Além destes, pretende ainda “favorecer a existência de condições que permitam a todas as crianças ter vontade de brincar e de ter alegria de brincar e comunicar; contribuir para a descoberta, conhecimento e salvaguarda do património urbano, científico, cultural e ambiental”, entre outros.

Relativamente à avaliação do Projeto Pedagógico, a leitura do documento permitiu-me ficar a conhecer que esta é feita a quatro níveis diferentes:

⁴ “É uma atitude que se baseia num questionamento: o que é que estou preparado para ver?, qual o meu ponto de referência?. Podemos assim afirmar que consideramos o ponto de vista da criança. Todo o seu potencial, sentimentos, emoções, percepções... Nós tomamos isso como ponto de referência em tudo o que fazemos, queremos sempre ver o que acontece, o que vai acontecer e o que tem de acontecer do outro lado” (Laevers, 2008, p. 5).

⁵ Perspetiva sistémica e ecológica. Defende que “a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio” (Ministério da Educação, 1997, p. 34).

avaliação das crianças, avaliação do contentamento das famílias, avaliação da equipa educativa e avaliação da qualidade do Projeto Pedagógico desenvolvido (vide apêndice 2).

1.2. Práticas da educadora

1.2.1. Planeamento, desenvolvimento e avaliação do processo educativo

A responsável principal pelo planeamento das atividades que ocorrem na componente curricular é a educadora, mas é prática da instituição que essa planificação seja delineada em conjunto com a ajudante da ação educativa. No entanto, segundo a educadora, devido a questões de tempo, esta planificação conjunta não tem por hábito acontecer. Assim, a educadora planifica e depois partilha o que decidiu com a ajudante da ação educativa. Esta manifesta a sua opinião e dá sugestões se for o caso disso.

Para planificar a educadora afirma ter em conta os documentos da instituição (Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades e Projeto Curricular de Grupo) e os oficiais criados pelo Ministério da Educação (OCEPE e Metas de Aprendizagem). No entanto, revelou que as opiniões das crianças não são tidas em conta para o delineamento das planificações que vão surgindo, a menos que se trate da planificação relativa a um projeto. As minhas observações foram ao encontro destas últimas indicações.

A planificação é construída numa grelha (vide apêndice 3) que deverá ser afixada, no início de cada semana, no placar informativo. Esta é uma prática comum a todas as educadoras da instituição.

Relativamente ao modelo pedagógico que segue, a educadora afirmou ser a pedagogia de projeto⁶. No entanto, o discurso proferido não está de acordo com as observações que realizei enquanto estagiária.

Observei que a educadora desenvolveu com as crianças alguns projetos (projeto “Os Amigos” e o projeto “Era uma vez no país das fadas e com magia vamos viver e transformar o nosso jardim”), mas não é uma prática frequente com aquele grupo de crianças. Os projetos realizados têm sido feitos em coletivo, embora a educadora considere que há abertura para a realização de todo o tipo de projetos: individuais, em pequeno grupo ou em coletivo (grande grupo). Deste modo considero que as práticas da educadora incluem-se, maioritariamente, nas pedagogias de transmissão⁷ e não nas pedagogias de participação, como é o caso da pedagogia de projeto.

Tendo em conta as observações que realizei, a área de conteúdo Expressão e Comunicação, mais concretamente no domínio das Expressões (Expressão Plástica), parece ser privilegiada em relação às

⁶ Segundo Maia (2007) a pedagogia de projeto segue os ideais da perspectiva construtivista. Esta perspectiva defende que a criança é construtora do seu próprio conhecimento, assumindo deste modo um papel ativo. Claramente não é um “saco vazio” que recebe o que o adulto lhe quer ensinar, tendo um papel passivo no processo educativo.

⁷ Nas pedagogias de transmissão, o método é “centrado no professor, centrado na transmissão, centrado nos produtos”; a atividade da criança é “discriminar estímulos exteriores, evitar erros, corrigir erros, assumir função respondente” e o papel do educador é “diagnosticar, prescrever objetivos e tarefas, dar informação, moldar e reforçar, avaliar os produtos” (Oliveira-Formosinho, 2007, pp. 16-17). Assim, o adulto é que assume o papel central no processo educativo e a criança não é construtora do seu conhecimento, questionando-se, investigando, explorando, manipulando e refletindo.

restantes áreas de conteúdo definidas pelas OCEPE, pois grande parte das atividades orientadas pela educadora a privilegiavam.

A avaliação das crianças é feita pela educadora através do COR; de registos gráficos e escritos; conversas; fotografias e portfólio.

Os dados obtidos no COR, os registos gráficos e os registos escritos são a base da construção do portfólio. Este é um portfólio de aprendizagem e deverá evidenciar as aprendizagens que as crianças foram fazendo ao longo do ano letivo.

1.2.2. Dinâmicas relacionais

Tendo em conta as observações que fiz relativas à ficha 2g do SAC (vide apêndice 4), pude constatar que as interações entre criança e a educadora são positivas. A educadora é simpática para as crianças; escuta-as, orienta-as a resolverem os seus próprios conflitos através do diálogo e não da agressão, a perceberem os sentimentos dos outros, a colocarem-se no papel do outro, a quererem ajudá-lo e encoraja as mais isoladas a interagirem com as outras crianças. Assim, a educadora é referência de competências sociais positivas e ajuda as crianças a desenvolvê-las.

A educadora tem para com as crianças manifestações afetivas adequadas, demonstra respeito e atua com empatia quando estas se magoam, estão zangadas ou perturbadas. Deste modo, as crianças sentem-se bem no jardim-de-infância e sabem que podem contar com a educadora.

Existe uma atmosfera agradável na instituição em consequência das relações positivas que se estabelecem entre os vários intervenientes (adulto-criança e adulto-adulto).

Ao ler o Projeto Educativo da Instituição e o Projeto Curricular de Grupo⁸ constatei que o trabalho com as famílias e com outros parceiros educativos (comunidade) é considerado importante, deve ser valorizado e pretende-se que este ocorra⁹.

Relativamente às famílias, é notório o envolvimento das famílias e a relação de cooperação entre estas e a educadora. Observei situações em que as famílias responderam positivamente a solicitações da educadora (por exemplo pedidos de material) e em que, voluntariamente, mostraram interesse em querer participar na educação do seu filho e em alargar o leque de experiências deste e das restantes crianças.

Para um contacto mais formal com as famílias, a educadora organiza algumas reuniões ao longo do ano e tem um horário de atendimento semanal, sendo este flexível.

Relativamente à comunidade, o trabalho é menos frequente, mas existe.

1.3. Caraterização do grupo

Inicialmente era constituído por vinte e três crianças (nove rapazes e catorze raparigas), com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. Entretanto, uma das raparigas foi embora e veio outra e mais dois rapazes. Assim, no fim do estágio, o grupo era constituído por vinte e

⁸ Projeto Curricular de Grupo (2011). Coimbra.

⁹ Vai ao encontro da teoria ecológica de Bronfenbrenner (1987, citado por Vale, 2003), em que indica que o desenvolvimento de uma criança é influenciado pelo ambiente (micro, meso, exo e macrosistema). Assim, Vale (2003) refere que “a casa, a escola e a cultura estão interligadas. A única forma de influenciar positivamente uma criança é melhorar o seu envolvimento na família e na comunidade, e envolver também todos os agentes sociais” (p.57). Quantas mais ligações a criança tiver oportunidade de estabelecer mais favorecida vai ser a sua aprendizagem e o desenvolvimento.

cinco crianças (onze rapazes e catorze raparigas), com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos.

As crianças provêm, maioritariamente, de Coimbra e arredores. Relativamente ao nível socioeconómico das suas famílias não existe um padrão, existindo deste modo famílias com um nível socioeconómico baixo e outras com um nível socioeconómico alto.

Grande parte do grupo já se conhecia, pois no ano letivo anterior frequentou esta mesma instituição. No entanto, ao ler o Projeto Curricular de Grupo fiquei a saber que duas das crianças não fizeram a integração aos três anos, fazendo-a este ano e, deste modo, o grupo destabilizou ao início. As crianças que entraram apenas este ano, na sua maioria, integraram-se com facilidade e apresentam bons níveis de bem-estar e implicação, demonstrando que a sua adaptação foi bem-sucedida.

Tendo em conta as observações que fiz relativas à ficha 1g do SAC (vide apêndice 5), em geral, o grupo tem bons níveis de bem-estar e de implicação (entre o 4 e o 5); demonstra estar satisfeito com o jardim-de-infância e com as práticas que nele se realizam, estando feliz e integrado.

Com a leitura do Projeto Curricular de Grupo fiquei a par de mais algumas informações acerca das crianças. Estas apresentam diversos interesses e, no geral, um bom nível de desenvolvimento, que lhes facultará um crescimento saudável e sem grandes obstáculos. Existem apenas duas crianças com problemas diagnosticados na área da linguagem e comunicação, mas estão a ser acompanhadas.

Tendo em conta as observações que fiz relativas à ficha 2g do SAC (vide apêndice 4), as interações entre as crianças são positivas, pois enquanto

brincam em conjunto não existem, constantemente, disputas, lutas e/ou empurrões. Assim, para que as crianças estabeleçam boas relações umas com as outras é importante que lhes sejam proporcionadas situações em que elas se relacionem e que aprendam a conviver com o outro.

As crianças são cooperantes e têm já com elas algum espírito de partilha. A cooperação foi várias vezes observada na realização de puzzles, por exemplo, pois as crianças envolvidas ajudavam-se, mutuamente, na escolha das peças necessárias para a continuação da atividade. Quanto ao espírito de partilha, observei quando partilhavam brinquedos que tinham trazido de casa. É importante que a educadora fomente nas crianças estes dois espíritos, pois só as enriquecerá enquanto futuros cidadãos.

O grupo, no geral, aos poucos vai-se tornando autónomo. A autonomia é, essencialmente, visível em momentos como a utilização dos sanitários, a realização da higiene, na alimentação, no arrumar o lençol e cobertor no saco após ter terminado o tempo destinado à sesta, no vestir o bibe e até em apertá-lo. No entanto, em situações de conflito a presença do adulto é indispensável para ele ser resolvido com sucesso e sem luta.

1.3.1. Projeto Curricular de Grupo

O Projeto Curricular de Grupo foi elaborado em 2011 e diz respeito ao grupo de 4 anos com quem estagiei. Está dividido em sete partes: justificação do tema, caracterização do grupo, caminhos a seguir com as crianças, objetivos, trabalho com os pais, trabalho com a comunidade e avaliação.

Este projeto tem por base o Projeto Educativo da Instituição, observações que o grupo de crianças, os pais e a equipa educativa fizeram. Também as ideias apresentadas nas OCEPE, os objetivos referidos na Lei-Quadro e as Metas de Aprendizagem não são esquecidas. Deste conjunto de ideias surgiu o tema do projeto: “Era uma vez no país das fadas e com magia vamos viver e transformar o nosso jardim”.

Assim, ao longo do ano pretende-se que diferentes jardins verdes sejam explorados e que a brincar se intervenha no espaço do coreto da instituição. Pretende-se ainda que o trabalho a desenvolver envolva as três áreas de conteúdo referidas nas OCEPE, a família e a comunidade.

Segundo a educadora, as competências que pretende desenvolver com este projeto são o prazer pela descoberta; o alargamento de experiência; a criatividade; o trabalho com diversos materiais; a capacidade de construir, transformar o espaço; a organização de ideias e do pensamento.

2. Experiências educativas

O estágio foi dividido em quatro fases e cada uma com uma finalidade distinta. Este começou com uma fase mais dedicada à observação (1ª fase¹⁰). Depois, fui começando a intervir, progressivamente, com o apoio da educadora cooperante (2ª fase¹¹). Seguiu-se uma 3ª fase¹² em que as intervenções começaram a ser uma constante e o estágio culminou com a implementação e o desenvolvimento de um projeto pedagógico (4ª

¹⁰ Duração de cinco semanas: 7 de novembro a 16 de dezembro de 2011.

¹¹ Duração de quatro semanas: 2 a 13 de janeiro e 15 a 29 de fevereiro de 2012.

¹² Duração de cinco semanas: 1 a 30 de março de 2012.

fase¹³). É importante salientar que embora o estágio estivesse dividido por fases estas não eram estanques, pois a calendarização pré-definida servia apenas de orientação à execução do estágio.

2.1. Primeira fase

Esta fase foi, essencialmente, de observação do contexto educativo. No entanto, embora não fosse, claramente, pedido, houve momentos em que desempenhei tarefas pontuais em consequência, ou não, do apelo da educadora cooperante. Assim, prestei-lhe algum auxílio, orientando algumas tarefas planeadas pela educadora.

No primeiro dia que compareci com a minha colega de estágio na instituição a educadora cooperante apresentou-nos o grupo, a equipa técnica, a instituição e combinou connosco o horário que teríamos que seguir. Este foi seguido apenas nos primeiros dias de estágio, pois entretanto foi alterado por sugestão da educadora.

Ao longo desta fase a área de Expressão e Comunicação, mais concretamente no domínio das Expressões (Expressão Plástica) foi a que mais vezes surgiu: decoração de uma castanha (desenho) em comemoração do dia de São Martinho; realização da prenda de Natal a oferecer aos pais, de alguns desenhos e pinturas.

Para além destas atividades, a educadora planeou a realização de diversos exercícios de desenvolvimento motor ao longo de um percurso (Expressão Motora), o acompanhamento de músicas tocando

¹³ Duração de seis semanas: 11 de abril a 18 de maio de 2012.

instrumentos musicais (Expressão Musical) e o ensaio de uma dramatização a apresentar na festa de Natal (Expressão Dramática).

Nesta fase foi realizada uma atividade que ia ao encontro de um projeto que tinha surgido no grupo no início do ano letivo (“Os Amigos”). Essa atividade consistia em cada criança representar os seus amigos numa folha, recorrendo a formas geométricas em cartolina (círculos, quadrados, retângulos e/ou triângulos) e à técnica de colagem. Esta atividade abordou uma área de conteúdo: Expressão e Comunicação, mais concretamente, nos domínios das Expressões (Expressão Plástica) e da Matemática.

A leitura de histórias não foi uma prática muito observada, mas aconteceu algumas vezes, por interesse das crianças ou sugestão da educadora.

Incluindo esta fase o mês de dezembro surgiu no grupo um calendário do advento, trazido, voluntariamente, pela mãe de uma das crianças. Este foi explorado em coletivo (crianças e adultos) quanto ao que representava e qual a sua funcionalidade. Assim, esta atividade abordou as três áreas de conteúdo¹⁴: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação (domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita) e Conhecimento do Mundo.

Diariamente, a educadora proporcionou tempo para o brincar criativo da criança, mas não foi frequente assumir, nesses momentos, interações estimulantes no brincar livre das crianças, respeitadoras da sua iniciativa, mas promotoras de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo a

¹⁴ "construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada" (Ministério da Educação, 1997, p. 14).

educadora, em vários desses momentos ela regista conversas para, posteriormente, as escrever no portfólio. O acompanhamento maior é feito às crianças que estão nas mesas.

Durante esta fase foi notória a boa relação que existe entre a educadora e a família, pois durante esta fase foram duas as mães que vieram dinamizar ateliês com as crianças.

Nesta fase preenchi a primeira ficha do SAC: ficha 1g (vide apêndice 5).

Embora esta fase tivesse sido, maioritariamente, de observação, foi importante no meu estágio. Nela tive oportunidade de conhecer a instituição; a forma como está organizada; quais as práticas da educadora cooperante e conhecer o grupo com quem ia estagiar, tentando identificar os seus interesses e as suas necessidades. Era importante que fosse fazendo essa recolha de dados, pois na fase seguinte já iria intervir. Assim, tornava-se indispensável tentar conhecer melhor o grupo para que as intervenções que fizesse fossem o mais possível ao encontro dos seus interesses e necessidades.

2.2. Segunda fase

A segunda fase correspondeu à entrada progressiva na atuação prática, desempenhando tarefas pontuais selecionadas em colaboração com a educadora cooperante e dinamizando, pontualmente, atividades pedagógicas.

Relativamente às atividades pedagógicas dinamizadas por mim, pontualmente, estas surgiram com algumas precauções. Previamente, eu e a minha colega de estágio conversávamos acerca do que cada uma

pretendia fazer, partilhando ideias, opiniões, sugestões, e depois dávamos a conhecer as nossas sugestões à educadora. A educadora, naturalmente, dava a sua opinião acerca das atividades que tínhamos pensado desenvolver com as crianças e algumas indicações de melhoramento, quando necessário. Estando aprovadas pela educadora cada estagiária planificava a atividade que iria dinamizar e preparava os materiais, caso fossem necessários. No entanto, é importante referir que, embora cada estagiária estivesse mais “responsável” por planificar e orientar determinada atividade, o trabalho de equipa¹⁵ e espírito de entreajuda foi sempre visível entre nós e a educadora.

A primeira atividade que dinamizei abordou a área de conteúdo Expressão e Comunicação, mais concretamente nos domínios das Expressões (Expressão Motora) e da Matemática. Esta consistia nas crianças realizarem diversos exercícios de expressão motora ao longo de um percurso, previamente preparado por mim. Na última estação do percurso existia uma tarefa que envolvia contagem. Durante a dinamização da atividade foram surgindo algumas situações que me fizeram agir de diferente modo ao que tinha idealizado quando construí a planificação.

Na semana seguinte, orientei uma atividade que envolvia a área de conteúdo de Expressão e Comunicação, mais concretamente no domínio das Expressões (Expressão Musical). Optei por abordar esta área pois ao refletir acerca da fase anterior deste estágio pareceu-me que era um domínio com que as crianças tinham pouco contacto. Nesta atividade as

¹⁵ "o trabalho de profissionais em equipa constitui um meio de auto-formação com benefícios para a educação da criança" (Ministério da Educação, 1997, p. 27).

crianças ouviam diversos sons vocais e corporais, gravados num CD, e de seguida tentavam identificá-los.

A última atividade que dinamizei nesta fase foi semelhante à minha primeira intervenção, mas desta vez abordando somente o domínio das Expressões (Expressão Motora). A realização de uma atividade semelhante surgiu em consequência de uma conversa que tive com a educadora em que esta referiu que as crianças apresentavam algumas dificuldades em determinados exercícios de expressão motora. Assim, decidi partir das necessidades das crianças para delinear a minha intervenção. Deste modo, no circuito estavam previstos os exercícios de expressão motora nos quais as crianças sentiam dificuldades.

Ao longo desta fase, a educadora cooperante também desenvolveu algumas atividades de pintura, desenho, recorte e colagem. As crianças criaram ainda as suas coroas para a comemoração do Dia dos Reis; dramatizaram uma história; realizaram diversos exercícios de expressão motora ao longo de um percurso; construíram uma estátua para o espaço do coreto, em resultado do projeto do grupo¹⁶; preencheram umas fichas inerentes à contagem e estiveram, em coletivo, a conversar acerca do que é a felicidade e o amor (O que te faz feliz? O que é o amor?).

2.3. Terceira fase

Esta fase consistiu na continuação do processo que havia iniciado na segunda. Assim, as minhas intervenções começaram a ocorrer com maior frequência.

¹⁶ “Era uma vez no país das fadas e com magia vamos viver e transformar o nosso jardim”.

A dinamização das atividades continuou a seguir o processo apresentado já na segunda fase. Os interesses e as necessidades das crianças foram, sempre que possível, o indutor das atividades planificadas. Tentei ainda abranger todas as áreas de conteúdo.

Nesta fase a leitura de histórias e atividades que envolviam contagem foram frequentes, surgindo, deste modo, uma rotina¹⁷ no grupo: quartas e sextas-feiras de manhã dias de história e quintas-feiras de manhã dia de atividade de contagem. A leitura de histórias¹⁸ é uma prática importante, mas era pouco frequente e a atividade de contagem era uma tarefa em que se sentia a dificuldade das crianças.

As crianças não assumiam responsabilidades¹⁹ com frequência. Assim, eu e a minha colega de estágio propusemos à educadora que passasse a existir no grupo, diariamente, uma criança “Chefe”. Esta durante o seu dia deveria cumprir determinadas tarefas²⁰, assumindo deste modo responsabilidades perante o grupo. As tarefas foram sugeridas às crianças e elas concordaram.

Outra mudança que propusemos foi as crianças passarem a ter uma lista de presenças onde escrevessem o seu nome diariamente. Pretendíamos

¹⁷ As rotinas educativas permitem às crianças terem pontos de referência, sabendo o que podem fazer nos vários momentos e podendo prever o que será em determinado momento. Convém referir que as rotinas não são estanques e podem alterar-se quando se justifica (Ministério da Educação, 1997).

¹⁸ “As histórias lidas ou contadas pelo educador (...) suscitam o desejo de aprender a ler” (Ministério da Educação, 1997, p. 70).

¹⁹ “A construção da autonomia supõe a capacidade individual e colectiva de ir, progressivamente, assumindo responsabilidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 53).

²⁰ Contar as presenças e as faltas das crianças; antes do grupo sair da sala, verificar se esta se encontra, devidamente, arrumada; ir aos ecopontos levar o lixo recolhido durante a semana (esta função ocorria somente às sextas-feiras).

com esta atividade que a criança se familiarizasse com o código escrito²¹, pois a área de Expressão e Comunicação (domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita) era uma área pouco abordada. A educadora concordou e as crianças aceitaram bem a proposta.

A ajudante da ação educativa esteve algumas semanas ausente do jardim-de-infância e as crianças começaram a dizer que tinham saudades dela. Algumas delas chegaram mesmo a fazer desenhos que queriam entregar-lhe. Estes sentimentos e interesses foram os indutores de um conjunto de atividades interligadas que eu e a minha colega de estágio orientámos: escrever uma carta a enviar à ajudante da ação educativa; conversa coletiva acerca de uma situação-problema “Como fazer chegar a carta que se escreveu até à sua destinatária”; envio da carta; conversa coletiva e registo acerca da ida aos Correios; conversa acerca da possibilidade de se trocar correspondência dentro do jardim-de-infância; escrever cartas; conversa coletiva acerca da possibilidade de passar a existir um marco de correio dentro do jardim-de-infância; construção do marco de correio; preenchimento de envelopes; conversa coletiva acerca da possibilidade de passar a existir um carteiro no jardim-de-infância; construção dos adereços necessários ao carteiro; escrever uma carta a enviar aos outros grupos para informar da existência do marco de correio e da sua funcionalidade. Com este conjunto de atividades surgiu mais um momento a inserir na rotina do grupo: a entrega do correio, por uma das crianças, à sexta-feira.

²¹ “A atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito. Neste sentido, as tentativas de escrita, mesmo que não conseguidas, deverão ser valorizadas e incentivadas” (Ministério da Educação, 1997, p. 69).

Nesta fase voltei a orientar uma atividade que envolvia a área de conteúdo de Expressão e Comunicação, mais concretamente no domínio das Expressões (Expressão Musical). Optei por abordar esta área pois é importante que esta ocorra com alguma frequência²². Nesta atividade as crianças ouviam diversos sons da natureza (reino animal), gravados num CD, e de seguida tentavam identificá-los.

Em muitas das atividades que dinamizei fiz registos escritos²³ e fotográficos que depois eram expostos numa das salas. Para além de estar a abordar a escrita com as crianças pretendia também dar a conhecer às famílias que assim o desejassem o que andavam as crianças a fazer.

Nesta fase preenchi a segunda ficha do SAC: ficha 2g (vide apêndice 4).

Ao longo desta fase, a educadora cooperante também desenvolveu algumas atividades de pintura, desenho, recorte e colagem. As crianças cantaram ainda canções; realizaram a prenda do dia do Pai e a prenda da Páscoa a oferecer aos pais.

2.4. Quarta fase

Esta quarta e última fase consistiu na implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico. Esta implementação incluiu a gestão integral

²² “A repetição é fundamental na aprendizagem artística, da mesma forma que é importante nas outras áreas. As experiências vividas deverão ser aplicadas sempre que possível, de forma a permitir a reinstalação cerebral anterior e a consolidação de aprendizagens” (Godinho & Brito, 2010, p.13).

²³ “Registar o que as crianças dizem e contam, as regras debatidas em conjunto, o que se pretende fazer ou que se fez, reler e aperfeiçoar os textos elaborados em grupo, são meios de abordar a escrita” (Ministério da Educação, 1997, p. 71).

do projeto e a planificação, implementação e avaliação das atividades desenvolvidas.

Este projeto partiu do projeto do grupo²⁴. Antes de iniciarmos o estágio, a educadora já tinha questionado as crianças acerca do que gostariam que houvesse no espaço do coreto. Uma das vontades transmitidas por algumas das crianças do grupo era fazer-se uma pista de carros. Assim, eu e a minha colega de estágio pegámos nesse interesse, apresentamo-lo ao grupo e, tendo este aceite, “Fazer uma Pista de Carros” no espaço do coreto foi o nosso projeto pedagógico. Nesse momento iniciou-se a teia do projeto, indicando o que as crianças diziam querer fazer. À medida que o projeto ia avançando a teia também ia sendo construída.

Assim, ao longo do projeto decorreram as seguintes experiências de aprendizagem, orientadas por mim e pela minha colega de estágio: pesquisa de informações sobre carros; conversa coletiva e registo acerca do que têm os carros; fazer carros; pesquisa de informações sobre os sinais de trânsito; conversa coletiva e registo acerca dos sinais de trânsito que conhecem e da sua funcionalidade; fazer sinais de trânsito; pesquisa de informações sobre as regras de segurança rodoviária; conversa coletiva e registo acerca das regras de segurança rodoviária que conhecem; fazer cartas de condução; construir e administrar um questionário à comunidade para saber se cumpriam as regras de segurança rodoviária; tratar os dados obtidos no questionário (vide figura 1).

²⁴ “Era uma vez no país das fadas e com magia vamos viver e transformar o nosso jardim”.



Figura 1 – Teia do projeto pedagógico “Fazer uma Pista de Carros”.

Algumas das atividades partiram das crianças e outras foram induzidas pelas estagiárias, de modo a que o projeto integrasse todas as áreas de conteúdo, ficando assim mais enriquecido e beneficiando, consequentemente, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Quisemos ainda envolver as famílias e a comunidade, pois são contextos próximos à criança e ela só tem a ganhar com essas relações. Assim, nas etapas de pesquisa e na execução da pintura da pista foi solicitada ajuda às famílias. Para envolver a comunidade, o grupo foi administrar-lhe o

questionário que construiu a fim de saber se as pessoas cumpriam as regras de segurança rodoviária.

Para divulgarem o projeto, no decorrer de uma conversa coletiva, as crianças decidiram o que queriam fazer: um folheto (para dar à comunidade educativa e às suas famílias) e apresentarem a pista aos outros grupos do jardim-de infância. Eu e a minha colega de estágio produzimos ainda um dossiê para os pais poderem consultar a evolução do projeto em que os seus filhos tinham estado implicados.

Ao longo do projeto, todos os materiais foram produzidos, maioritariamente, pelas crianças e os seus interesses foram sendo tidos em conta.

A avaliação do projeto aconteceu no decorrer de uma conversa em que as crianças disseram o que tinham aprendido; mais gostado e o que tinham achado mais difícil. As avaliações das crianças foram registadas numa teia (vide apêndice 6).

Todo o projeto foi desenvolvido no sentido das crianças terem um papel ativo na construção do seu conhecimento, de estarem constantemente implicadas e de nós, enquanto estagiárias, assumirmos, maioritariamente, um papel de orientadoras e não de “despejadoras” de saberes.

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

Neste capítulo procederei à apresentação das cinco experiências-chave, correspondendo quatro delas a aspetos identificados, por mim, como relevantes no meu processo formativo e a restante à investigação desenvolvida ao longo de parte do ano letivo. Assim, os quatro aspetos selecionados são o sistema rotativo de salas, o SAC, a pedagogia de projeto e, por último, a leitura de histórias e a sua importância.

O sistema rotativo de salas implementado na instituição onde decorreu o meu estágio era uma realidade que desconhecia e, como tal, senti necessidade de saber mais, pesquisando e refletindo. Assim, recaiu a minha atenção sobre este aspeto e resolvi torná-lo numa das minhas experiências-chave.

O SAC não foi uma novidade para mim, pois já tinha contactado com este instrumento de avaliação no último ano do curso de Educação Básica. No entanto, considere relevante analisar/refletir acerca dele e da minha experiência ao utilizá-lo, pois considere uma experiência enriquecedora na medida em que é um instrumento de avaliação que poder-me-á ser útil para a minha prática educativa enquanto futura educadora.

A pedagogia de projeto foi uma nova realidade para mim na medida em que, ao longo dos vários estágios curriculares que realizei na licenciatura, nunca tive oportunidade de observar uma educadora cooperante a tê-la como base das suas práticas educativas. No estágio associado ao mestrado, mais concretamente na 4ª fase, era pedido a implementação de um projeto pedagógico. Assim, por experimentação tomei contato mais direto com esta pedagogia e, considerando-a uma experiência relevante no meu processo formativo, selecionei-a como experiência-chave.

A educadora cooperante não tinha como prática frequente a leitura de histórias às crianças. Por considerarmos relevante esta prática, eu e a minha colega de estágio, implementámos a leitura de histórias como prática semanal (dois dias por semana – quartas e sextas-feiras). Deste modo optei por selecionar a leitura de histórias e a sua importância como experiência-chave para assim poder compreender melhor os seus benefícios e refletir acerca dos mesmos.

No seu conjunto as cinco experiências devem transparecer o meu itinerário formativo.

1. Sistema rotativo de salas

Segundo as OCEPE (1997), os espaços de educação pré-escolar podem ser vários, mas o tipo de materiais de que dispõem e o modo como estão organizados influenciam o que as crianças terão oportunidade de fazer e aprender. Assim, compete ao educador refletir acerca do espaço que pretende oferecer ao seu grupo de crianças. Dessa reflexão surgirá um modo de organização e utilização do espaço que transparecerá a intencionalidade educativa desse educador.

Tal como já foi referido no capítulo I, o grupo não beneficiava de apenas uma sala, mas sim de três, pois na instituição em causa é implementado o sistema rotativo/sala ateliês. Deste modo não é atribuída uma sala distinta a cada grupo.

De acordo com Marcano (2000), esta é uma organização de espaço que deixa, completamente, de lado a ideia de uma sala exclusiva por grupo e respetivo educador. Para este autor:

“las antiguas «clases» pasan así a ser lugares de utilización común, reorganizándose en ellas tanto el material como el espacio, según las materias o actividades a que se vayan a dedicar de forma específica. Los alumnos, en grupo, van rotando por los talleres a lo largo de la jornada escolar según un horario establecido. En algunos casos los profesores no tienen adjudicado un grupo, sino que se especializan dentro de un taller siendo sólo los niños los que cambian de uno a otro. En otros casos grupo y profesor permanecen estables” (Marcano, 2000, pp. 17-20).

Transpondo estas ideias para o jardim-de-infância onde decorreu o meu estágio, é esta a realidade vivida: os três grupos de crianças e as respetivas educadoras e ajudantes da ação educativa, ao longo do dia e seguindo um horário pré-estabelecido, rodam pelas três salas (sala das cores, sala dos cantinhos e salão). Marcano (2000) apresenta duas variantes do sistema rotativo: uma em que os educadores, especializando-se num espaço, não mudam de sala, mas os grupos sim e outra em que todos rodam em conjunto. A segunda realidade apresentada é a que corresponde ao sistema rotativo implementado na instituição.

Ao ler o Projeto Educativo da Instituição fiquei a saber que deste modo de organização do espaço advêm algumas vantagens, já apresentadas no capítulo I, mas não são referidas desvantagens. No entanto, Marcano (2000) é perentório em dizer que este sistema tanto tem vantagens como desvantagens, embora estas últimas possam ser solucionadas. Relativamente às vantagens subdivide-as em materiais e em psicopedagógicas.

As vantagens materiais identificadas por Marcano (2000) são o aumento do espaço e do material; os “espaços mortos” (por exemplo, áreas por baixo de escadas) poderem ser aproveitados criativamente; o baixo custo ao mudar da tradicional organização de espaço (uma sala por grupo) para o sistema rotativo, pois podemos pegar nos materiais que temos numa sala e distribuí-los por várias; a possibilidade de todo o material poder estar acessível, pois não há necessidade de amontoar materiais para caberem na sala; a ordem e a boa disposição das crianças e dos adultos são estimuladas pela alternância entre espaços distintos; não é tão frequente existir áreas de conteúdo mais trabalhadas que outras ou esquecidas; o trabalho de equipa é favorecido; cada educador é uma parte importante do jardim-de-infância, não estando/agindo isoladamente.

As vantagens apresentadas fazem sentido para mim e algumas delas pude observá-las durante o estágio: cada grupo tinha acesso a mais material do que se este tivesse dividido por cada um deles; existia mais espaço, embora a sala dos cantinhos estivesse, a meu ver, demasiado preenchida; os materiais estavam no geral acessíveis.

No que se refere à questão de não ser tão frequente existirem áreas de conteúdo mais trabalhadas que outras ou esquecidas, no contexto que observei não se verificou isso. Tendo em conta as observações que realizei, independentemente da sala em que o grupo se encontrava, existia uma área de conteúdo que era frequentemente trabalhada: Expressão e Comunicação, mais concretamente o domínio das Expressões (Expressão Plástica). Assim, os outros domínios desta área e as restantes áreas de conteúdo definidas pelas OCEPE surgiam em menor número.

Relativamente à ordem e à boa disposição das crianças e dos adultos serem estimuladas pela alternância entre espaços distintos não presenciei esse fato, pois tanto as crianças como os adultos com a mudança de espaço não alteravam a sua disposição.

Algumas das vantagens psicopedagógicas identificadas por Marcano (2000) são: as crianças superarem com maior facilidade o egocentrismo característico destas idades, pois tudo, espaço e materiais, é de todos; surgem mais possibilidades de cooperação e aprendizagem, tanto com adultos como com outras crianças; os projetos desenvolvidos por um grupo ao serem observados por outro grupo podem ser indutores da realização de projetos semelhantes, surgindo até projetos coletivos; é promovida a autonomia da criança; incita hábitos repetitivos (rotina diária); desenvolve o conhecimento espacial e temporal da criança; estimula a investigação, a imaginação e desenvolve a criatividade.

Concordo, igualmente, com as vantagens psicopedagógicas referidas pelo autor, mas algumas delas considero não serem exclusivas do sistema rotativo, nomeadamente a questão de promoção de autonomia na criança. Mesmo que uma criança frequente apenas uma sala, a sua autonomia não está comprometida, pois esta dependerá também das oportunidades proporcionadas à criança pela educadora e não somente pelo modo como o espaço está organizado.

Relativamente ao incitar hábitos repetitivos, foram visíveis ao longo do estágio. Aliás a rotina do jardim-de-infância inerente ao sistema rotativo, inicialmente, era a única rotina diária que o grupo tinha.

Acredito que o sistema rotativo permita a estimulação da investigação, da imaginação e o desenvolvimento da criatividade, mas apenas quando a

prática educativa da educadora a isso conduz. Por exemplo, nas várias atividades de plástica que observei, as crianças raras vezes tiveram oportunidade de escolher a técnica que queriam utilizar, pois maioritariamente era definida pela educadora. Deste modo, mesmo existindo o sistema rotativo, a criatividade da criança era condicionada. Ou seja, o sistema rotativo por si só não promove determinados desenvolvimentos.

Relativamente às desvantagens Marcano (2000) refere que podem surgir momentos em que uma criança está implicada numa tarefa na altura exata do grupo trocar de sala. As soluções que apresenta são a criança continuar a tarefa na sala seguinte; o educador falar com o colega que vai ocupar a sala e pedir para nesse dia não haver troca ou então a criança ficar na sala com o grupo que está para a ocupar, até terminar a tarefa. No geral, parecem-me boas soluções e que ajudarão a criança em causa a manter-se implicada. Apenas a solução de continuar a tarefa na sala seguinte me deixa algumas dúvidas acerca do seu sucesso. Parar a tarefa, mudar de sala e recomeçá-la pode não ser suficiente, pois já houve uma quebra e os níveis de implicação podem já não ser os mesmos. No entanto no jardim-de-infância em que estive a solução adotada era a criança continuar a tarefa na sala seguinte e, por vezes, também aconteceu o grupo não trocar de sala, por pedido da nossa educadora cooperante ou de outra. A primeira solução nem sempre resultou, pois às vezes as crianças quando chegavam à outra sala já não manifestavam interesse em continuar a atividade que estavam a fazer antes da troca de sala.

Outra desvantagem é cada sala deste sistema poder ser entendida como estanque, embora seja impossível isso, verdadeiramente, ocorrer

(Marcano, 2000). Segundo as OCEPE (1997) as áreas de conteúdo não devem ser encaradas como “compartimentos estanques” e como tal devem ser “abordadas de uma forma globalizante e integrada” (p. 14). É esta integração que, mesmo que se quisesse, não se consegue evitar. Logo em cada sala não é explorada apenas uma determinada área, pois a maioria das atividades envolve sempre várias áreas, mesmo que implicitamente. No jardim-de-infância onde decorreu o meu estágio cada uma das salas é propícia a determinadas atividades: a sala das cores a atividades de Expressão Plástica; a sala dos cantinhos a atividades de Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo; e o salão a atividades de Expressão Motora e Dramática. No entanto, para a educadora esta realidade é difícil de concretizar e como tal as experiências de aprendizagem que proporciona nem sempre são de acordo com o espaço, acontecendo muitas das vezes apenas o prolongamento de determinadas atividades. Quando comecei a intervir também senti dificuldade em ter o espaço em conta e também comigo aconteceu que muitas das vezes as atividades continuavam mesmo com a troca de sala.

Marcano (2000) defende que o sistema rotativo só funciona se realmente o trabalho de equipa existir e se os educadores envolvidos esquecerem a ideia de “*espacio próprio*”, pois só assim conseguirão ver o jardim-de-infância como um todo. Ao início tive dificuldade em lidar com a ausência de uma sala que pertencesse exclusivamente ao grupo, mas à medida que o estágio avançou fui adaptando-me à ideia das salas serem de todos os grupos (por exemplo, ao afixar materiais tinha o cuidado de deixar espaço para os outros grupos também poderem afixar materiais).

Partindo do que vivenciei, eu acrescentaria mais algumas desvantagens: quando não se terminam trabalhos e se tem que trocar de sala é tempo que se perde a transpor tudo de uma sala para outra, quando esse tempo poderia ser aproveitado pelo educador para investir na aprendizagem e desenvolvimento das crianças; materiais afixados que envolvam o preenchimento por parte das crianças têm que estar sempre a ser trocados de sala (por exemplo tabela de presenças, tabela do chefe, entre outros materiais), perdendo-se, novamente, tempo que poderia ser mais bem rentabilizado.

Mantendo esta opção de organização do espaço, pois apesar dos inconvenientes possui claras vantagens, penso que seria mais vantajosa para as crianças se as trocas não se dessem ao longo do dia, mas sim se cada grupo, ao longo da semana, estivesse um dia em cada sala. Pelo menos os problemas por mim levantados seriam de certo modo resolvidos.

De entre os três modelos curriculares mais conhecidos na educação-de-infância (High-Scope, Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna) nenhum deles apresenta o sistema rotativo no seu modo de organização do espaço. No entanto, considero que o modelo curricular de Reggio Emilia tem algumas semelhanças na medida em que a sua organização do espaço prevê, para além de espaços restritos, a existência de espaços comuns partilhados por todas as crianças e adultos, nomeadamente a piazza e o atelier. Relativamente a este tipo de espaços, Lino (1996) refere que a sua existência “permite, a todas as crianças e adultos que trabalham numa mesma escola, estabelecer interacções, envolver-se em actividades comuns e partilhar experiências, conhecimentos, espaços e

materiais” (p. 107). Esta ideia vai ao encontro do que é defendido também pelo sistema rotativo, como já foi referido anteriormente.

2. Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)

O SAC foi desenvolvido por uma equipa de investigadores, da universidade de Aveiro, e é um “instrumento de apoio à prática pedagógica que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular” (Portugal & Laevers, 2010, p. 74). Com a utilização deste instrumento de avaliação o educador pode observar as crianças e observar-se a si próprio. De seguida, com os dados obtidos e registados seguir-se-ão momentos de reflexão e avaliação do que está ou não a correr bem e quais os possíveis motivos. Desta reflexão surgirão práticas reformuladas tendo em conta o que se pretende modificar.

De acordo com Portugal e Laevers (2010), o SAC tem por linha de pensamento a abordagem experiencial em educação, que está, intimamente, associada ao trabalho desenvolvido por Ferre Laevers.

A abordagem experiencial pode ser compreendida através da “leitura” de um templo (vide figura 2) construído em redor de conceitos que são os pontos essenciais na ação do educador – *edifício pedagógico* (Laevers & Van Sanden, 1997, citados por Portugal & Laevers, 2010). São eles a atitude experiencial (base do templo); diálogo experiencial/sensibilidade, autonomia/libre iniciativa das crianças e estimulação/enriquecimento do meio (pilares); implicação e bem-estar emocional (trave-mestra) e

Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS – topo do templo) (Portugal & Laevers, 2010).

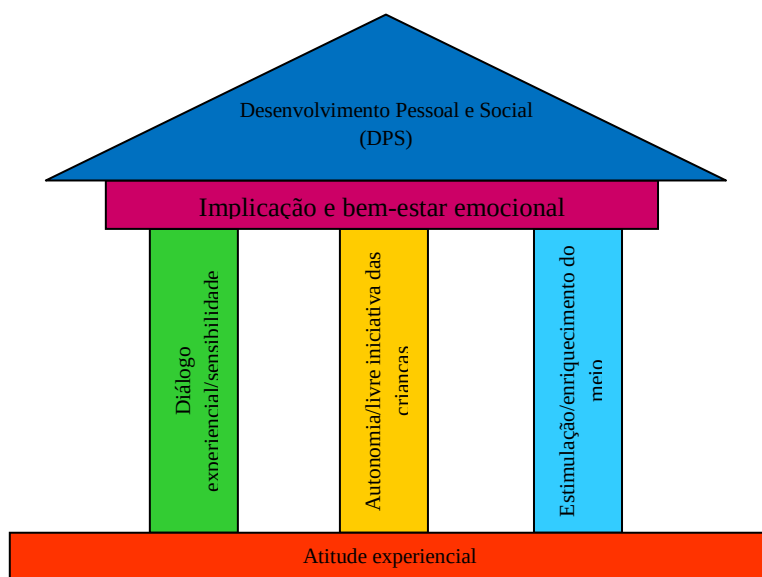


Figura 2 – Templo da educação experiencial.

Na base do templo está então a atitude experiencial que pressupõe que o adulto se coloque no lugar da criança e, assumindo uma atitude atenta, experimente sentir e perceber o que ela vivencia.

Relativamente aos pilares, o pilar diálogo experiencial/sensibilidade dá destaque à existência de uma relação intensa e verdadeira com as crianças e fundamenta-se nos princípios de aceitação, empatia e autenticidade. O diálogo experiencial (comunicação verbal e não verbal) leva a que as crianças sejam, verdadeiramente, elas próprias e se sintam mais compreendidas, escutadas e aceites. Nesse diálogo, o educador deve ser sensível às diferentes necessidades das crianças.

O pilar autonomia/livre iniciativa das crianças diz respeito às práticas que incitam e conduzem à autonomia das crianças. No entanto, esta comporta, inevitavelmente, um conjunto de regras, limites e acordos,

bem claros e conhecidos por todos (crianças e adultos). Assim, as atividades na sala desenvolver-se-ão mais facilmente e cada criança poderá ter autonomia.

O pilar estimulação/enriquecimento do meio diz respeito aos materiais e às atividades que são proporcionadas às crianças. Assim, o educador deve proporcionar às crianças materiais ricos e diversificados que estimulem/induzam as crianças a explorarem o meio e a satisfazerem os seus interesses e necessidades desenvolvimentais distintos (Portugal & Laevers, 2010).

A implicação e o bem-estar emocional são duas dimensões valorizadas no processo de atenção à criança, formando, assim, a trave-mestra do templo.

Segundo Laevers (2004), implicação²⁵ é uma característica da atividade humana que se caracteriza pela presença de “atividade mental intensa”, traduzida em motivação, fascinação e concentração. No momento em que estas reações se verificam a pessoa está a agir no limite das suas capacidades – ZDP²⁶. É nesta zona, estando implicada, que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças ocorre. Implicação não está associada a tipos de comportamento e a níveis de desenvolvimento concretos.

A dimensão do bem-estar está inerente à satisfação de várias necessidades: físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e de

²⁵ Ferre Laevers utiliza o termo “envolvimento” para o mesmo conceito.

²⁶ Segundo Vygotsky (1978, citado por Fino, 2001), a ZDP pode ser definida como a zona compreendida entre o nível atual de desenvolvimento da criança, caracterizado pela capacidade que esta tem de resolver problemas sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, caracterizado pela capacidade que a criança tem de resolver problemas sob orientação dos adultos e/ou em colaboração com crianças mais capazes.

afirmação, de se sentir competente, de significados e de valores. Para Laevers (2004), uma criança com um bem-estar favorável sente-se à vontade, é genuína, ativa e autoconfiante.

O desenvolvimento pessoal e social assume o topo do templo ao assumir-se como finalidade do trabalho realizado em educação de infância (Portugal & Laevers, 2010).

Cada processo de avaliação, com recurso ao SAC, envolve três fases (vide quadro 1) e em cada fase podem ser seguidos dois caminhos, um dirigido às crianças enquanto grupo e outro a cada criança, individualmente. Durante cada fase, o educador tem ao seu dispor fichas que vai preenchendo consoante o que é pedido e observado, sendo que as “g” correspondem ao grupo e as “i” a cada criança (Portugal & Laevers, 2010).

Quadro 1 – Fases do SAC.

Fase 1	Avaliação	Fichas 1g e 1i
Fase 2	Análise e reflexão	Fichas 2g e 2i
Fase 3	Definição de objetivos e de iniciativas	Fichas 3g e 3i

Este instrumento de avaliação foi utilizado por mim em resposta a uma solicitação das docentes responsáveis pela cadeira de Prática Educativa, pertencente ao plano de estudos do mestrado. Convém salientar que apenas as duas primeiras fases ocorreram durante o estágio e o caminho

seguido foi o direcionado às crianças enquanto grupo [fichas 1g (vide apêndice 5) e 2g (vide apêndice 4)].

Segundo Portugal e Laevers (2010), na fase 1, utilizando a ficha 1g, pretende-se que se realize um “diagnóstico geral da situação atual do grupo, considerando níveis de bem-estar e de implicação” (p. 77). Este diagnóstico deverá ocorrer três ou quatro vezes ao longo do ano letivo. Durante o tempo de estágio realizei-o duas vezes, embora apenas uma delas tivesse sido a pedido das docentes. Assim, preenchi duas fichas 1g, correspondendo a primeira²⁷ à que foi solicitada pelas docentes e a segunda²⁸ à ficha reformulada. A razão para tal sucedido prende-se com o fato de ao longo do tempo de estágio ter feito pesquisas e ir lendo mais acerca do SAC. Dessas leituras constatei que, possivelmente, o modo como tinha preenchido a minha ficha 1g não teria sido o mais correto.

O documento relativo às indicações de utilização das grelhas de registo (fase 1 – ficha 1g), retirado da plataforma Colabor@²⁹, referia: “observe atentamente a criança selecionada e preste atenção à sua conduta individual durante 2 minutos; tente de imediato fazer um registo preliminar dos níveis apresentados pela(s) criança(s) relativamente ao bem-estar e implicação (...)”. A partir destas indicações depreendi que teria que observar cada criança 2 minutos, fazer os respetivos registos e já estaria terminada a ficha 1g. No entanto, depreendi mal, nitidamente, pois Portugal e Laevers (2010) são claros ao afirmarem “Cada criança é

²⁷ O período de observação para preenchimento da ficha decorreu de 23 de novembro a 9 de dezembro de 2012 (1ª fase).

²⁸ O período de observação para preenchimento da ficha decorreu de 29 de março a 19 de abril de 2012 (3ª e 4ª fases).

²⁹ Plataforma utilizada durante o mestrado com o objetivo de supervisionar/acompanhar o processo formativo das alunas. Acessível às alunas, às docentes de Prática Educativa e às educadoras cooperantes em www.colabora.com.pt

considerada individualmente, com base na impressão geral que a criança tem deixado nas últimas semanas, ao longo de diferentes momentos e atividades (balanço global dos níveis de implicação e de bem-estar em situações diversas)” (p. 77).

No seguimento, Portugal e Laevers (2010) indicam que se nas semanas seguintes ao preenchimento da ficha 1g, se se verificar que avaliação não foi, corretamente, bem feita, os níveis atribuídos poderão ser reformulados. Assim, decidi observar novamente o grupo e reformular a minha ficha – segunda ficha 1g. Foi notória a diferença.

Para preenchimento da ficha 1g deverá atribuir-se um nível (1; 2; 3; 4 ou 5) para o bem-estar e outro para a implicação de cada criança. Em alguns casos senti dificuldade em optar por um dos níveis, mas depois selecionei aquele que me parecia surgir com maior frequência. Este procedimento foi ao encontro do que Portugal e Laevers (2010) referem:

“Em geral, atribui-se um nível a cada criança, mas, por vezes, sente-se necessidade de colocar a criança entre, por exemplo, os níveis 2 e 3, ou 3 e 4, ou 4 e 5, pois a criança parece oscilar entre estes níveis. Neste caso, será bom assinalar o nível que, apesar de tudo, parece ocorrer com mais frequência, ou, se não for de todo possível estabelecer esta distinção, assinalam-se os dois níveis, ou considera-se um caso “interrogado”(?). Cabe ao educador decidir se a situação tem um pendor preocupante ou não” (Portugal & Laevers, 2010, p. 77).

De acordo com Portugal e Laevers (2010), posteriormente, em consequência dos níveis atribuídos, cada criança é assinalada com uma de três cores: vermelho [suscita preocupação (níveis baixos – 1 e/ou 2),

não usufruindo das atividades oferecidas e não se sentindo feliz no contexto do jardim-de-infância], cor de laranja [age em níveis medianos ou médios baixos (nível 3)] ou verde [não suscita preocupação (níveis altos – 4 e/ou 5), usufruindo das atividades oferecidas e sentindo-se feliz no contexto do jardim-de-infância].

A realização desta primeira fase permitiu-me ficar a conhecer melhor o grupo ao nível das suas necessidades e interesses. Este conhecimento é importante para que a prática educativa vá o mais possível ao encontro das crianças, do que estas precisam e desejam. Assim, constatei que no geral o grupo tinha bons níveis de bem-estar e de implicação (4 e/ou 5), estando a maioria das crianças assinalada com a cor verde.

No entanto, torna-se importante referir que duas das crianças mereceram maior preocupação da minha parte ao terem sido assinaladas a vermelho na ficha 1g (nível 2 tanto em bem-estar como em implicação). Na altura do preenchimento considerei que ao momento das observações ainda não tinham conseguido integrar-se no jardim-de-infância e como tal era notória a falta de à vontade que sentiam nesse contexto. Estas tinham por hábito isolarem-se e por vezes nem brincavam. Assim, ao longo do estágio fui tentando integra-las, encorajando-as a interagirem com as outras crianças.

Existiam no grupo ainda duas crianças que foram assinaladas a cor de laranja. Estas apresentavam comportamentos agitados e perturbadores em momentos de reunião de grupo (conversas). No entanto, em momentos de pequeno grupo (por exemplo, brincadeira livre) e ao desempenhar atividades individualmente, apresentavam-se satisfeitas e implicadas, sendo que uma delas mais do que outra. Assim, em momentos de reunião

de grupo tentei que participassem nesses momentos, manifestando as suas opiniões acerca do que se tratava.

Em geral, crianças que apresentem níveis baixos/altos de bem-estar apresentarão igualmente níveis baixos/altos de implicação (Portugal & Laevers, 2010). Após preenchida a ficha 1g e ao observá-la constatei que realmente o bem-estar e a implicação estão relacionados entre si, variando um consoante o outro.

A análise da ficha 1g deve indicar situações-problema ou preocupações que não devem ser esquecidas. Assim, segue-se a fase 2 com a ficha 2g e o objetivo é “ recolher mais informação para saber melhor o que fazer a seguir” (Portugal & Laevers, 2010, p. 81).

Partindo dos dados obtidos na ficha 1g torna-se importante refletir acerca do que está a correr bem e do que me preocupa. Os aspetos positivos serão importantes para o educador usufruir deles e os negativos para serem a base duma reformulação educativa. Ambos têm uma razão de ser e como tal é importante que sejam identificados os pontos fortes e fracos responsáveis pelos baixos/altos níveis de bem-estar e implicação identificados na ficha 1g. Para facilitar esta identificação poder-se-ão considerar cinco componentes, presentes na ficha 2g: oferta educativa, clima do grupo, espaço para iniciativa/autonomia, organização e, por último, o estilo do adulto (Portugal & Laevers, 2010).

A oferta educativa relaciona-se com o que é providenciado às crianças ao nível de infraestruturas, materiais e atividades. É importante que a oferta vá ao encontro das necessidades e interesses das crianças e que seja promotora de novas aprendizagens e desenvolvimento.

O clima do grupo está inerente à qualidade das relações que decorrem no jardim-de-infância entre as crianças e entre estas e os adultos. As relações estabelecidas serão responsáveis pelo fato das crianças se sentirem ou não satisfeitas e integradas nesse contexto.

O espaço para iniciativa/autonomia relaciona-se com as oportunidades que as crianças têm de assumir uma postura ativa, tendo iniciativa e sendo autónomas. A existência deste espaço propicia na criança níveis mais elevados de implicação e, consequentemente, aprendizagens e desenvolvimento.

A organização está inerente à organização do dia da criança no jardim-de-infância, nomeadamente a rotina diária. Pretende-se averiguar se está bem organizada e se tem em conta o grupo ao qual se destina.

A última componente, o estilo do adulto, relaciona-se com os graus de sensibilidade, de estimulação e de incentivo da autonomia das crianças por parte do adulto (Portugal & Laevers, 2010; Portugal, n.d.).

Para terminar o preenchimento da ficha 2g tornou-se ainda importante ouvir as crianças a fim de compreender o que gostavam, o que não gostavam, o que lhes interessava e o que desejavam que existisse no jardim-de infância. A identificação de características das famílias das crianças e da comunidade onde estas se inseriam, bem como a consulta do Projeto Educativo da Instituição e o Projeto Curricular de Grupo foram, igualmente, procedimentos indispensáveis (Portugal & Laevers, 2010).

Tal como referem Portugal e Laevers (2010) “todos estes elementos são importantes para a identificação de objetivos e de estratégias

interventivas a delinear na fase 3 do SAC” (p. 94). Assim, embora não tenha tido oportunidade de preencher a ficha 3g considero que aspetos inerentes à responsabilidade, autonomia e espaço para as crianças serem ativas seriam referidos como necessitando de intervenção.

Mesmo sem o registo escrito da ficha 3g, em resultado da reflexão feita durante a elaboração da ficha 2g, eu e a minha colega de estágio propusemos à educadora cooperante algumas alterações no sentido de tentarmos resolver os aspetos supra referidos. A questão da responsabilidade e da autonomia através da criação do “Chefe” do grupo, como já foi explanado no capítulo I do presente relatório final. A oportunidade das crianças assumirem um papel mais ativo no seu processo educativo tentámos providencia-la ao longo do estágio, mas esta foi mais visível na 4ª fase do estágio ao ser dinamizado o projeto pedagógico.

De acordo com o perfil específico de desempenho do educador de infância (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto), no domínio da avaliação, o educador “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (p. 5573). Assim, decorrendo da minha vivência, acredito que o SAC pode perfeitamente ser o instrumento de avaliação utilizado por qualquer educador, pois permite fazer todas as avaliações supra referidas.

3. Pedagogia de projeto

Ao longo da quarta fase do estágio curricular tive oportunidade de contatar com esta metodologia de trabalho, a pedagogia de projeto (ou trabalho de projeto³⁰), através da implementação e desenvolvimento de um projeto: “Fazer uma Pista de Carros”. Segundo Katz (2004, citada por Vasconcelos, Rocha, Loureiro, Castro, Menau, Sousa, Hortas, Ramos, Ferreira, Melo, Rodrigues, Mil-Homens, Fernandes & Alves, 2012), esta é uma “metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como investigadora nata” (p. 7).

A pedagogia de projeto inclui-se na perspetiva construtivista, na medida em que a criança é construtora do seu próprio conhecimento, assumindo um papel ativo no processo de ensino/aprendizagem (Yun, 2000; Sloane, 2004, citados por Maia, 2007). Neste sentido, durante o projeto “Fazer uma Pista de Carros” houve a preocupação das crianças serem detentoras de um papel ativo.

Segundo Vasconcelos (1998), a pedagogia de projeto é uma “abordagem pedagógica centrada em problemas” e é o “caminho para uma proposta educativa que prepare crianças e jovens para, dinâmica e criativamente, fazerem face às interrogações do mundo de hoje e às complexidades da sociedade do futuro” (p. 125). Foi neste sentido que surgiu o projeto, partindo de uma questão-problema e criando/envolvendo outras interrogações, ao longo de todo o processo.

³⁰ Há quem faça a distinção entre pedagogia de projeto e trabalho de projeto. Defendendo que a primeira parte da iniciativa das crianças e o segundo da iniciativa do educador. No entanto, Silva (1998), refere que “esta distinção é de certa forma artificial, dado que o educador tem sempre um papel determinante na decisão de desencadear o projecto, quer apoiando e alargando as propostas das crianças, quer apresentando propostas” (p.102).

Segundo Vasconcelos (1998), o trabalho de projeto desenvolve-se ao longo de quatro fases: definição do problema (fase 1), planificação e lançamento do trabalho (fase 2), execução (fase 3) e, por último, avaliação/divulgação (fase 4). No entanto há autores (Katz, 1994; Sloane, 2004, citados por Maia, 2007) que restringem o processo a apenas três fases, considerando as fases 1 e 2 como uma só. Torna-se importante salientar que, independentemente do número de fases, estas não são compartimentos delimitados, pois interligam-se e nem sempre constituem um desenvolvimento linear (Popper, 1992, citado por Vasconcelos, 1998).

Um projeto pode começar a partir de uma curiosidade, de algo que apareceu no jardim-de-infância, de uma situação-problema que surge, entre outros indutores (Vasconcelos, 1998). Na medida em que a curiosidade é natural das crianças deverão assim surgir perguntas, opiniões e, conseqüentemente, o problema³¹ central do projeto (fase 1).

O projeto “Fazer uma Pista de Carros” surgiu de um objeto que foi apresentado ao grupo: um desenho³² elaborado por uma das crianças e que representava a existência de uma pista de carros no espaço do coreto. O grupo observou-o e conversou acerca do que este representaria. Assim, aproveitando o interesse que já tinha surgido por algumas das crianças,

³¹ Segundo Vasconcelos (1998), problemas são “interrogações, incógnitas, dificuldades a resolver” (p. 139). No caso concreto do projeto pedagógico desenvolvido durante o estágio, “Fazer uma Pista de Carros” era uma dificuldade a resolver (como fazer uma pista de carros?) que partira já duma outra dificuldade inerente ao projeto do grupo (como decorar e dar vida ao espaço do coreto?).

³² O desenho foi realizado no início do ano letivo a pedido da educadora. Tendo em conta o projeto do grupo (“Era uma vez no país das fadas e com magia vamos viver e transformar o nosso jardim”), antes de iniciarmos o estágio, a educadora questionou o grupo acerca do que gostariam que houvesse no espaço do coreto. De seguida, as crianças desenhando registaram as suas sugestões. No grupo algumas das crianças transmitiram e representaram, através do desenho, uma pista de carros no espaço do coreto.

aquando da conversa e consequente elaboração dos desenhos, eu e a minha colega de estágio propusemos então fazer-se a pista de carros no espaço do coreto. Tendo o grupo aceitado, “Fazer uma Pista de Carros” no espaço do coreto foi o projeto pedagógico implementado e desenvolvido.

Nesta primeira fase as crianças partilham os seus saberes relacionados com o projeto que estão a iniciar. Segundo Vasconcelos (1998), estas podem “desenhar, esquematizar ou escrever com a ajuda do educador” (p. 140). O educador pode, colaborativamente, construir uma “teia” ou uma “rede” de ideias sobre o que as crianças já sabem ou o que desejam saber (Katz & Chard, 1997, citadas por Vasconcelos, 1998). Este não deve corrigi-las, mas sim aproveitar as ideias incorretas para que estas realizem pesquisas e, deste modo, sejam construtoras do seu saber (Vasconcelos, 1998).

A fase 2 caracteriza-se pelo delineamento do caminho a seguir: “o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer, quem faz o quê” (Vasconcelos, 1998, p. 142). É papel do adulto orientar o grupo, dar ideias e fazer os registos necessários. Estes podem ser feitos numa teia que vai sendo continuada à medida que o projeto avança (Vasconcelos, 1998).

Indo ao encontro do que Katz (1994) e Sloane (2004), citadas por Maia (2007), defendem, no decorrer do projeto senti que as fases 1 e 2 se misturaram de tal modo que pareceu ser apenas uma. Essa mistura foi visível na conversa coletiva em que não só foram identificados os saberes prévios das crianças (fase 1) como também o que se iria fazer (fase 2).

Determinado o ponto de partida do projeto (“Fazer uma Pista de Carros”), seguiu-se uma conversa acerca do que as crianças consideravam existir numa pista de carros (saberes prévios das crianças). À medida que ia sendo identificado o que tinham (carros, sinais de trânsito, estrada), as crianças iam sendo questionadas acerca do que seria então necessário fazer para a nossa. Deste modo, referiram que a pista deveria ter carros e sinais. Além disso, ainda referiram que deveria ir ao jardim-de-infância um senhor para desenhar a estrada.

Partindo o projeto “Fazer uma Pista de Carros” do projeto do grupo, a minha colega de estágio foi registando as ideias das crianças na teia já iniciada pela educadora (vide figura 3). Devido à nossa inexperiência as ideias erradas que as crianças tinham acerca do que tem uma pista de carros foram sendo corrigidas e apenas as válidas foram registadas na teia. Deste modo, foram perdidas algumas oportunidades de trabalho de pesquisa por parte das crianças.

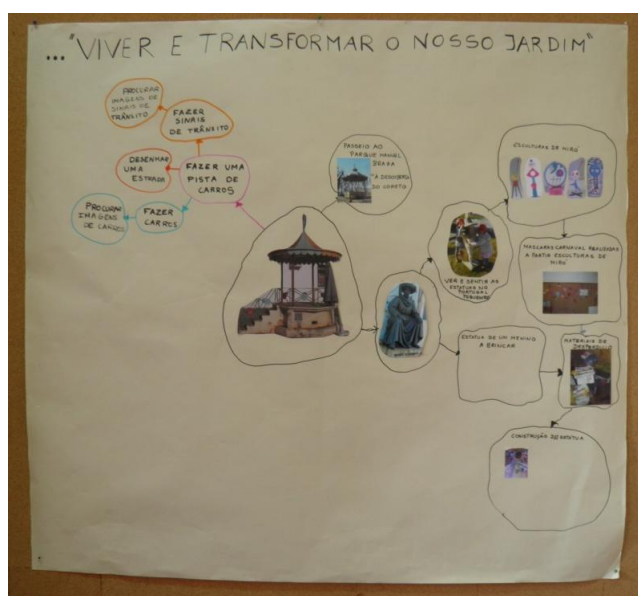


Figura 3 – Teia do projeto pedagógico “Fazer uma Pista de Carros” (início).

No decorrer da conversa coletiva, orientada maioritariamente por mim e pela minha colega de estágio, foram já surgindo opiniões mais concretas das crianças acerca do que deveriam ter ou não os carros, bem como que sinais existem e que poderiam, também, existir na pista a ser construída. Assim, tendo em conta que começavam já a existir divergências em algumas opiniões, sugerimos ao grupo que em casa, com a ajuda dos pais, pesquisassem acerca dos problemas que tinham encontrado: “o que têm os carros?” e “que sinais existem?”. Dessas pesquisas deveriam trazer para o jardim-de-infância imagens (fotografias, desenhos, recortes de revistas, ...) de carros (uma ou duas) e sinais de trânsito (os mais importantes e também uma ou duas). Pretendíamos deste modo envolver a família³³ no processo de aprendizagem dos seus filhos.

A fase seguinte, fase 3, as crianças avançam para o processo de pesquisa através de visitas de estudo, entrevistas, consulta de documentação. Recolhida a informação, selecionam, organizam e registam-na, utilizando múltiplas linguagens. Posteriormente, os materiais produzidos são afixados nas paredes da sala. Ao longo do processo, são feitos pontos de situação diários, avaliações e a teia pode ir sendo modificada (Vasconcelos, 1998; Vasconcelos et al., 2012).

Ao longo do projeto “Fazer uma Pista de Carros” as crianças estiveram envolvidas em algumas pesquisas. Para além das já referidas o grupo pesquisou ainda acerca das regras de segurança rodoviária. Após cada pesquisa, sempre feita com colaboração da família, adultos e crianças reuniamo-nos e conversávamos acerca das informações que cada um

³³ “A colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 45).

tinha trazido. Essa informação era organizada e selecionada, sempre sob orientação minha e/ou da minha colega de estágio. Das pesquisas resultaram sempre registos da informação. É importante referir que os registos eram feitos pelas crianças e pelas estagiárias em colaboração.

Ainda relativamente às regras de segurança rodoviária, chegou-se a um momento em que as crianças quiseram ir saber se as pessoas cumpriam ou não as regras. Para isso foi feita uma pesquisa/investigação através de um questionário. Este foi construído juntamente com as crianças. Mais tarde, elas administraram-no à comunidade e trataram os dados obtidos, apresentando-os em gráficos. Todo este processo foi acompanhado/orientado, maioritariamente, pelas estagiárias.

Neste projeto, após pesquisas que foram sendo feitas, foram construídos objetos em grandes dimensões: dois carros e cinco sinais de trânsito. As pesquisas auxiliaram as crianças a saberem o que teriam que fazer (por exemplo, que os carros teriam que ter rodas). Antes e durante as construções as crianças foram sendo questionadas acerca do material necessário à execução do objeto em causa. A construção foi sendo sempre acompanhada/orientada, maioritariamente, pelas estagiárias.

Relativamente a pontos de situação diários e avaliações estes foram acontecendo, mas sem a participação das crianças. Estas avaliações permitiram ir orientando a dinamização do projeto, percebendo o que estava a correr bem ou menos bem e assim retificar a minha prática.

Ao longo desta fase a teia foi “crescendo”, surgindo nela propostas das crianças e outras induzidas por mim e/ou pela minha colega estagiária (vide figura 4). As crianças não estavam muito familiarizadas com esta pedagogia e, a meu ver, penso que esse foi um dos fatores que levou a

que algumas vezes as crianças não fossem muito participativas nos momentos de partilha de ideias. Outro fator que identifico é a minha inexperiência, pois considero que apesar do esforço não terei conseguido sempre incentivar/orientar essa partilha e como tal posso, por vezes, ter induzido atividades que poderiam ter surgido, perfeitamente, das crianças com um pouco mais de calma.



Figura 4 – Teia do projeto pedagógico “Fazer uma Pista de Carros” (fim).

A fase 4 subdivide-se em dois momentos: a divulgação e a avaliação. A divulgação pressupõe que a informação recolhida e tratada ao longo do projeto seja sintetizada, pelas crianças, de modo a ser apresentável a

outrem (comunidade educativa, famílias e/ou comunidade envolvente). Deste modo as crianças estarão a dar a conhecer o que fizeram e a partilhar as aprendizagens que daí decorreram (Vasconcelos, 1998).

Para a divulgação do projeto reunimo-nos com o grupo e questionámos as crianças acerca do modo como pretendiam divulgar o projeto que tinham andado a desenvolver. Assim, decidiram que queriam fazer um folheto (para dar à comunidade educativa e às suas famílias) e apresentar a pista aos outros grupos do jardim-de infância. O conteúdo do folheto e a distribuição de papéis a desempenhar na apresentação da pista foram definidos pelas crianças, com orientação das estagiárias. No sentido das crianças dos outros grupos ficarem a saber da apresentação/inauguração da pista foram escritos e enviados convites em que o texto foi delineado pelas crianças, sob minha orientação.

Para além das sugestões das crianças, eu e a minha colega de estágio produzimos um dossiê para os pais. Este ilustrava a evolução do projeto desenvolvido pelos seus filhos, do qual já estavam a par por terem sido, igualmente, implicados no mesmo (pesquisas).

Na avaliação as crianças refletem sobre o projeto desenvolvido, avaliando o trabalho realizado, as aprendizagens que fizeram, as atividades em que participaram e as dinâmicas estabelecidas. Terminado o projeto poderão surgir logo novos projetos (Vasconcelos, 1998).

A avaliação do projeto “Fazer uma Pista de Carros” foi definitivamente o último momento do projeto. Assim, eu e a minha colega de estágio, previamente, elaborámos uma teia com os seguintes itens: “O que aprendemos...”, “O que mais gostámos...” e “O que achámos mais difícil...” (vide apêndice 6). Pretendíamos que os itens servissem de

orientação às avaliações das crianças e que estas ficassem registadas. Reunidas em pequenos grupos todas as crianças presentes nesse dia no jardim-de-infância participaram na avaliação do projeto e foi interessante verificar que todos os momentos do projeto foram mencionados. No entanto, o aspeto das dinâmicas estabelecidas, nomeadamente o nível de entreajuda, não foi referido pelas crianças. Por falha minha, não orientei as crianças nesse sentido e delas também não partiu nenhuma observação nesse campo.

O papel do educador é orientar, acompanhando a criança no processo de descoberta inerente ao trabalho de projeto. Assim, deve estar disponível e atento. Os adultos “valorizam o erro, a incerteza, a dúvida criadora. Não evitam o conflito cognitivo, antes o incorporam e integram” (Vasconcelos, 1998, p. 145). Na minha experiência com esta pedagogia tentei assumir este papel, mas por vezes não consegui, pois nem sempre valorizei o erro, aproveitando-o para o surgimento de conflitos cognitivos promotores de aprendizagem e desenvolvimento na criança.

Em pedagogia de projeto o espaço não deve restringir-se à sala de atividades e o tempo deve ser flexível. A organização do tempo deve ser feita entre crianças e educador, tendo em conta as necessidades sentidas na execução do projeto (Vasconcelos, 1998). Relativamente ao espaço, o projeto “Fazer uma Pista de Carros” desenvolveu-se tanto em sala como no espaço envolvente (administração dos questionários à comunidade), tendo sido a interação social favorecida. Mais uma vez devido à inexperiência, a organização do tempo foi feita, mas sem a colaboração das crianças.

Depois de tudo o que já foi referido posso constatar que esta prática relaciona-se com o método científico explanado nas OCEPE. Segundo as OCEPE (1997), “interrogar-se sobre a realidade, colocar problemas e procurar a sua solução constitui a base do método científico” (p. 82).

É de salientar que independentemente dos assuntos tratados e do dominar ou não os conteúdos, o que é importante são os “aspectos que se relacionam com os processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica” (Ministério da Educação, 1997, p. 85). Quando bem aplicada, estes processos de aprender são visíveis numa pedagogia de projeto. Deste modo, a criança terá boas oportunidades de promover a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, sendo construtora do seu conhecimento. Tal como é defendido nas OCEPE (1997) ao referirem que a criança deve ser vista como “sujeito e não como objecto do processo educativo” (p. 19).

4. Leitura de histórias e a sua importância

A leitura de histórias é uma prática enriquecedora para as crianças, na medida em que “permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita (...) e à leitura” (Mata, 2008, p. 78).

Nos últimos anos foram sendo desenvolvidas diversas investigações e a partir destas foram identificados vários benefícios decorrentes da realização desta prática. As investigações têm comprovado a influência da leitura de histórias, a curto e/ou a longo prazo, ao “nível de

competências como a literacia emergente, a linguagem e a leitura” (Mata, 2006, p. 84).

Acerca desta temática, as OCEPE (1997) são perentórias em atribuir relevância à leitura de histórias, tanto ao nível de promoção da emergência da escrita como da leitura. O livro é o objeto privilegiado para a criança contatar com a escrita e é através deste que “as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (p. 70).

Relativamente à sensibilidade estética, Veloso e Riscado (1997) referem que esta sensibilidade por vezes é esquecida em detrimento de preocupações cognitivas. Referem ainda que esta atitude conduz a crianças que, aos poucos, deixam de sentir prazer com os livros. No entanto, tal como Brito (2003), acredito que “a aquisição de conhecimentos e prazer não têm necessariamente, de caminhar de costas voltadas” (p. 96). Por exemplo, desde que não seja uma prática exclusivamente para esse fim, penso que no desenvolvimento de um projeto se justificaria a leitura de uma história que se relacionasse com o mesmo. Essa história poderia ser um dos meios utilizados para a obtenção de respostas às perguntas delineadas no projeto. Assim, parece-me que o caráter lúdico deve sempre existir, bem como bom senso capaz de impedir, neste caso através da leitura de histórias, que a educação pré-escolar se passe a centrar na preparação da escolaridade obrigatória, ideia revogada nas OCEPE. No caso concreto do meu estágio a leitura de histórias surgiu sempre na vertente lúdica.

As OCEPE (1997) referem ainda que “as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir

de imagens (...) suscitam o desejo de aprender a ler” (p. 70). No estágio surgiram todas estas situações e o interesse das crianças pela leitura era visível em muitas delas, ao pedirem ajuda aos adultos para lhes lerem algo que encontrassem escrito e fosse do seu interesse, ao “lerem” livros existentes no jardim-de-infância ou trazidos de casa, ao quererem que os adultos relessem histórias já lidas.

Os benefícios atribuídos à leitura de histórias apenas podem ser alcançados se a prática for agradável e regular, existindo uma rotina (Mata, 2008). Esse tipo de rotina não fazia parte das práticas da educadora cooperante. Assim, considerando a importância de existir este hábito, eu e a minha colega de estágio, implementámos a leitura de histórias como prática semanal (dois dias por semana – quartas e sextas-feiras). Este foi sempre um momento muito apreciado pelas crianças.

A rotina de leitura de histórias é vista por Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) como uma atividade educativa capaz de ajudar as crianças a aprenderem a saber ouvir³⁴. A esta rotina educativa são associadas algumas estratégias:

“Estabeleça um momento específico na rotina diária do jardim-de-infância para ler histórias a todo o grupo, escolhendo um local acolhedor e confortável para todos; leia histórias servindo-se de material diverso (...); tire partido do interesse das crianças por histórias, mesmo fora dos momentos estabelecidos para o efeito (individualmente ou em pequeno grupo); leia a mesma história

³⁴ “O desenvolvimento da compreensão verbal implica, antes de mais, ser capaz de prestar atenção ao que o interlocutor diz, seguir o que está a ser dito e identificar o que é essencial na mensagem” (Sim-Sim et al, 2008, p. 37). Assim, a leitura de histórias dará também o seu contributo ao desenvolvimento da compreensão verbal, por parte da criança.

várias vezes; construa as suas próprias histórias em formato digital (...); converse sobre as histórias, colocando questões às crianças sobre o que ouvirem” (Sim-Sim et al., 2008, pp. 39-40).

Tal como já referi, eu e a minha colega de estágio estabelecemos uma rotina para a leitura de histórias ao grupo. Este momento, independentemente da sala, decorria na zona da manta. Devido à insuficiente quantidade de almofadas/*poufs* não era um local muito confortável para todos, mas a presença da manta ajudava a colmatar essa situação.

Fora dos momentos definidos para a leitura de histórias, algumas crianças pediam aos adultos para lerem determinado livro. Esta abordagem aconteceu-me algumas vezes e foi tendo em conta que era um interesse da criança que fiz a leitura das histórias pedidas.

Relativamente ao ler uma história várias vezes, no momento de leitura de histórias as crianças, algumas vezes, solicitaram que o adulto em causa (estagiárias) o fizesse. Infelizmente, por razões como a troca de sala e entretanto a perda de interesse, tal nunca aconteceu. Segundo Viana e Teixeira (2002, citados por Santos, 2010), “essa repetição ajuda-as a antecipar as palavras e as acções e familiariza-as com o conteúdo da história até atingirem o ponto em que conseguem ler quase palavra por palavra” (pp. 14-15). Decorrente de investigações, Beals, De Temple e Dickinson (1994, citados por Mata, 2006) acrescentam que “a leitura de livros conhecidos desencadeava cerca do dobro das intervenções das crianças, parecendo, assim, mais fácil para a criança conversar e fazer comentários espontâneos sobre as ilustrações, a história ou as

personagens” (p. 95). Assim, a linguagem e vocabulário da criança era melhorado.

A leitura de histórias por si só não é suficiente. Mata (2006) defende que se as histórias forem somente um momento da rotina diária os benefícios serão enfraquecidos. É importante que a leitura seja acompanhada, posteriormente, por uma conversa acerca da mesma. Assim, todas as histórias lidas durante o estágio foram seguidas por momentos de exploração: conversas onde as crianças faziam as suas apreciações da história; colocação de questões às crianças acerca da história; reconto da história feito pelas crianças e/ou ordenação, feita pelas crianças, de imagens representativas dos principais momentos da história. Estes momentos permitiam às crianças desenvolverem a oralidade e alargarem o seu campo lexical. As participações das crianças permitiam-me compreender se a informação que tinha sido transmitida oralmente tinha sido ou não compreendida por elas.

A riqueza da leitura de histórias decorre das oportunidades que surgem nesse momento: “ouvir leitura fluente, fornecer modelos de leitores envolvidos (...), desenvolver a curiosidade pelos livros, aprender “comportamentos de leitor” e apoiar no desenvolvimento de conceitos sobre a escrita” (Mata, 2008, pp. 79-80). A mesma autora acrescenta ainda que esta prática “alarga o tipo de experiências das crianças, proporcionando-lhes conhecimentos que muitas vezes não conseguiriam obter por vivências directas, “abre o apetite” para os livros e novos interesses, ensina as crianças a lidarem e manusearem os livros (...) e aumenta o seu vocabulário” (Mata, 2006, p. 89).

Inerente ao assunto que tenho vindo a abordar surgiu-me uma questão: será ou não importante existir uma área da biblioteca na sala de atividades do jardim-de-infância? Brito (2003) considera a existência desse espaço importante, devendo ser acolhedor e apelativo para o seu público-alvo – as crianças. Esta área funciona como “motivação para o trabalho com livros e para a biblioteca propriamente dita” (Silva, 2002, citado por Brito, 2003).

Nas três salas de atividades frequentadas pelo grupo com quem estagiei existia a área da biblioteca. Da avaliação que fiz das mesmas considerei que estavam todas em condições semelhantes. Não eram muito acolhedoras, apelativas e não possuíam muitos livros. No entanto, apesar de necessitar de remodelações³⁵, valorizo a sua existência, pois esta área permitia às crianças terem contacto com os livros, com as palavras e, conseqüentemente, com a escrita. Através deles as crianças também podem descobrir o prazer da leitura e desenvolver a sua sensibilidade estética.

Para terminar esta experiência-chave resolvi citar Adams (1998), pois parece-me que, de certo modo, a ideia que refere sintetiza quase tudo o que foi referido anteriormente:

“Não é só ler histórias às crianças que faz a diferença, é a reflexão sobre as formas e conteúdos, é o desenvolver e apoiar a curiosidade das crianças sobre o texto e o seu significado, toda a exploração e continuidade feita a esse nível e também o tirar

³⁵ Faço esta observação em consequência da avaliação que fiz ao preencher a ficha 2g do SAC. Caso tivesse avançado para a ficha 3g, considero que teria referido a remodelação das áreas da biblioteca como área de intervenção.

prazer dessas situações” (Adams, 1998, citado por Mata, 2006, p. 90).

5. Investigação

“para compreender melhor os bons educadores, é imperativo saber mais acerca do seu modo de pensar – das suas ideias, valores, crenças – e do modo como todas essas coisas são postas em prática, e ainda do significado que isso possa ter para as crianças” (Yonemura, 1986, citado por Vasconcelos, 1997, p. 33).

Ao longo de parte do ano letivo foi desenvolvida uma investigação que tinha como questão geral a interrogação seguinte: “Quais as perspetivas das crianças e das educadoras acerca das finalidades do jardim-de-infância?”. Sendo, no geral, cada grupo de estágio constituído por dois elementos, ficou cada um responsável por investigar um dos destinatários da investigação: crianças ou educadoras. Assim, dentro do meu grupo de estágio, fiquei responsável pela investigação das perspetivas/crenças das educadoras.

5.1. Metodologia

A investigação desenvolvida enquadrou-se num paradigma qualitativo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), este tipo de investigação é descritiva, na medida em que os dados obtidos concretizam-se em palavras e não em números. Nesta investigação “os investigadores estão interessados no

modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (p. 50). No caso concreto desta investigação procurou-se perceber quais as práticas das educadoras e quais as suas perceções/crenças acerca dessas práticas, que estarão inerentes ao que acreditam ser as finalidades do jardim-de-infância.

Nem sempre as vozes dos educadores são escutadas, mas era importante que esta fosse uma prática cada vez mais frequente (Vasconcelos, 1997). Na área do ensino tem vindo a ser defendido que as crenças dos professores (educadores no caso concreto desta investigação) transparecem nas suas práticas e são, conseqüentemente, responsáveis pelas aprendizagens que decorrem dentro e fora da sala (Coelho, 2005).

No sentido de investigar as perspetivas das educadoras foi então definido o campo através das seguintes questões de investigação: “Como é que as educadoras veem as crianças?”; “Como definem o seu estilo educativo?” e “Quais as suas preocupações educativas?”. Dar resposta a estas questões era um objetivo a cumprir no final da investigação.

5.2. Amostra

Nesta investigação participaram doze educadoras que exerciam funções em jardim-de-infância. Estas educadoras tinham a particularidade de serem as educadoras cooperantes das estagiárias do Mestrado em Educação Pré-Escolar no ano letivo de 2011/2012.

No entanto, a parte da investigação relativa ao empenhamento do adulto apenas se refere à minha educadora cooperante.

5.3. Instrumentos de recolha de dados

Para a concretização desta investigação a recolha de dados foi feita através da realização de uma entrevista³⁶ (vide apêndice 7) a cada uma das doze educadoras cooperantes que aceitaram colaborar nesta investigação. Segundo Morgan (1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994), uma entrevista é “uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais” (p. 134). Esta é “dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (Burgess, 1984, citado por Bogdan & Biklen, 1994).

Paralelamente, complementei a investigação com a Escala de empenhamento do adulto. Nesta escala existem três dimensões do comportamento a serem observadas: sensibilidade, estimulação e autonomia. A sensibilidade diz respeito à sensibilidade que o adulto tem perante os sentimentos e bem-estar da criança. A estimulação refere-se à forma de intervir do adulto no processo de aprendizagem e ao conteúdo das intervenções. Por último, a autonomia relaciona-se com o grau de liberdade que o adulto dá à criança para experimentar, escolher atividades, dar ideias e opiniões (Laevers, 1994, citado por Bertram & Pascal, 2009).

Tendo em conta as dimensões supra referidas, Laevers criou uma tabela detalhada de observação, na qual eram mencionados diversos tipos de comportamento, em cada uma das dimensões. Cada comportamento é classificado com um número que corresponde a um nível numa escala de 1 a 5. O número 1 representa atitudes de total falta de empenho, o

³⁶ As questões que compunham a entrevista eram apenas orientadoras da entrevista. Ou seja, durante a entrevista poderíamos fazer mais, mas sem perder de vista os objetivos da investigação.

número 2 atitudes predominantes de falta de empenho com traços de empenho, o número 3 atitudes nem de empenho nem de falta de empenho, o número 4 atitudes de predominante empenho com traços de não empenho e o número 5 atitudes de total empenho. Os dados obtidos através deste instrumento de observação permitem, em certa parte, caraterizar o estilo do educador no processo de aprendizagem da criança (Laevers, 1994, citado por Bertram & Pascal, 2009).

5.4. Procedimentos

Antes de iniciar o processo de recolha de dados a educadora cooperante foi informada da investigação que se pretendia realizar a fim de dar o seu consentimento. Esta mostrou-se de imediato disponível para colaborar na entrevista e não colocou qualquer entrave às observações que eu teria que realizar à sua prática.

Ao entrevistar a minha educadora cooperante recorri ao uso do gravador, para que nenhuma informação fosse perdida e mais tarde pudesse transcreve-la. Para o uso do mesmo foi pedida autorização. Embora não se sentisse muito à vontade com a presença do gravador, a educadora cooperante aceitou que a entrevista fosse gravada.

Em consequência da falta de à vontade sentida pela educadora a entrevista teve que ser realizada em dois momentos. No primeiro momento foram feitas as duas primeiras perguntas e decorreu no espaço exterior do jardim-de-infância. No segundo momento concluiu-se a entrevista e decorreu numa das salas. Em ambos os momentos apenas se encontrava a educadora e as estagiárias.

Reunidas todas as entrevistas³⁷, procedeu-se a sua categorização. Desta surgiram três categorias (“Prática educativa”, “Perceção sobre a criança” e “Gestão do ambiente educativo”) e doze subcategorias [“Fundamentação (teorias)”, “Metodologia (planificação, avaliação, ...)”, “Origem das práticas”, “Tipos de experiências”, “Áreas curriculares”; “Desenvolvimento”, “Envolvimento e bem-estar”, “Continuidade educativa”, “Aprendizagem”; “Colaboração entre pares (adultos ou crianças)”, “Espaço e materiais” e “Parcerias”] (vide apêndice 8). Esta categorização permitiu organizar os dados de todas as entrevistas consoante determinada classificação (categorias e subcategorias). Assim, tornou-se mais fácil dar resposta às três questões da investigação.

Para a obtenção de dados relativos à Escala de empenhamento do adulto observei a educadora cooperante durante quatro blocos de dez minutos e, consequentemente, preenchi vinte folhas de registo de observação do empenhamento do adulto (vide anexo 1) – uma ficha por cada dois minutos³⁸.

Realizadas todas as observações, procedeu-se à sua análise (vide apêndice 9).

5.5. Análise de resultados

5.5.1. “Como é que as educadoras veem as crianças?”

³⁷ Um dos elementos de cada grupo de estágio realizou a entrevista à sua educadora cooperante, perfazendo um total de doze entrevistas.

³⁸ Entre cada dois minutos de observação, existia um minuto para proceder ao preenchimento da folha de registo de observação do empenhamento do adulto.

Tendo em conta as opiniões das educadoras entrevistadas, as crianças tanto são vistas como construtoras do seu conhecimento como, pelo contrário, seres passivos nesse processo. Uma das educadoras (E10) que partilha da primeira opinião refere: “(...) incluindo-as [crianças] no processo de aprendizagem, fazer com que elas vivam a aprendizagem com todos os sentidos e fazendo com que elas façam parte do próprio processo de aprendizagem (...)”. No entanto, a segunda posição nem sempre é inflexível e há abertura para os “quereres” das crianças serem aceites no processo de aprendizagem. É exemplo dessa flexibilidade: “(...) sou um elemento moderador das necessidades e das aprendizagens deles, portanto fazer-lhes chegar aquilo que eles necessitam de aprender, mas também aquilo que eles querem aprender. (...)” (E4).

Grande parte das educadoras defende que as crianças não têm saberes específicos a adquirir no jardim-de-infância. Pelo contrário, os conhecimentos a adquirir devem ir ao encontro do que é interessante/importante para elas, mas sem ignorar as indicações apresentadas nas OCEPE e nas Metas de Aprendizagem. Desta opinião é exemplo a E1: “(...) Eu acho que não há nada definido o que é que as crianças devem fazer ou saber para (...) Acho que as crianças devem saber e conhecer aquilo que os rodeia e aquilo que lhes causa inquietação. (...)”. Há quem refira mesmo que não é uma questão de saber propriamente dito, mas antes de aprender a aprender: “(...) as crianças não têm, não é o saber, é predispor para que elas consigam chegar a, aprender a aprender. (...) Tirando isso é evidente que nós sabemos que existem as Orientações Curriculares, que existem as metas (...)” (E9).

Embora em minoria, há quem acredite que as crianças têm que alcançar determinadas competências, pois são imprescindíveis para a entrada e/ou progresso no 1º ciclo. A título de exemplo selecionei duas educadoras que demonstram, claramente, esta opinião: “(...) [áreas de conteúdo] pretendem dar bases às crianças para que elas possam transitar para o primeiro ciclo do ensino básico (...)” (E6) e “(...) É mais importante que nós nos preocupemos que eles no final da educação pré-escolar, as crianças tenham as competências necessárias a poderem fazer um progresso, a ter progresso na escola do 1º ciclo (...)” (E8).

Relativamente ao modo como ocorre o desenvolvimento das crianças parte das educadoras identifica as seguintes condições necessárias: se houver envolvimento há desenvolvimento; as aprendizagens serem feitas a brincar; a criança atuar na sua ZDP; a criança ser uma pessoa ativa. À semelhança do que aconteceu com a aprendizagem, também neste aspeto do desenvolvimento, grande parte das educadoras partilham da opinião de que não há desenvolvimentos pré-definidos, pois estes variam consoante necessidades, interesses, capacidades e possibilidades. Exemplo desta ideia é a opinião da E8: “(...) devem estar desenvolvidas dentro das suas possibilidades e capacidades que não se pode dividir assim [por 3; 4 e 5 anos]. (...)”.

5.5.2. “Como definem o seu estilo educativo?”

Duas das educadoras são perentórias em identificar a metodologia que orienta as suas práticas: “(...) trabalho sob a Metodologia de Projeto, a abordagem Reggio Emilia” (E1), “de forma construtivista” (E1) e

“trabalho com metodologias construtivistas” (E3). As restantes apenas caracterizam o seu estilo educativo sem lhe atribuir uma referência teórica.

Em termos de planificação, apenas quatro das educadoras nos apresentaram o seu método. De entre elas, há quem refira que a planificação é algo flexível e embora possa ir já algo pensado para a sala esse planeamento pode, perfeitamente ser alterado. Outra opinião é a planificação ser feita em conjunto com as crianças. Respetivamente, seguem alguns exemplos destas opiniões: “(...) Apesar de às vezes nós termos alguma coisa pensada ou planeada, muitas vezes mudamos, basta eu notar, que há algum interesse da criança em determinada área que partimos para aí (...)” (E8) e “(...) devo ouvir, devo escutá-las, para saber dos interesses delas e como dentro dos interesses delas posso trabalhar e ajudá-las a fazer uma planificação desse trabalho que pretendo desenvolver em cada área (...)” (E3).

Houve grandes similitudes entre a maior parte das educadoras no que se refere ao papel que assumem no jardim-de-infância. Grande parte acredita ser seu dever apoiar a criança nas suas aprendizagens, funcionando como um guia; estar atenta para conseguir dar resposta às necessidades e interesses das crianças; desafia-las através de questões, espaços e materiais. Embora havendo diversas, a título de exemplo, apresento as seguintes citações: “(...) O nosso papel é ser um bocadinho de acompanhante e provocadores. Grande proximidade, grande cumplicidade, de questionar, (...) ajudá-los a tentar encontrar as respostas que eles pretendem. (...)” (E2); “(...) Colocando-lhes desafios, introduzindo novos materiais, procurando que se questionem acerca do que veem do que observam, fazendo propostas, partindo das propostas deles que às vezes têm e dos seus porquês (...)” (E7); “(...) estamos

atentas e vamos vendo no dia-a-dia quais são as necessidades de cada criança tentando responder no imediato (...) é estar atenta, com um olhar atento, sensível e pronta a atuar. (...)” (E10).

Algumas das educadoras referiram que trabalhavam com as crianças individualmente, em pequenos ou grandes grupos. A E8 é exemplo desta opinião: “[apoio às aprendizagens] Em pequenos grupos, em grandes grupos, individualmente”.

Para grande parte das educadoras, as experiências de aprendizagem devem ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças, ser diversificadas, ter em conta os seus objetivos e as OCEPE: “(...) diversificadas tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. Tendo em conta aquilo que são os meus objetivos e as orientações curriculares (...)” (E5). Há ainda uma educadora (E4) que refere desenvolver “(...) experiências a nível prático e a nível teórico, porque também é preciso que a criança tenha algumas noções teóricas e depois vamos pô-las em prática. (...)”.

Relativamente à origem das práticas, de entre as que referiram este aspeto, há quem indique a criança como impulsionador das experiências de aprendizagem [por exemplo, “(...) tento sempre ir ao encontro do interesse da criança e aos quereres da criança a partir daí desenvolvo a minha prática educativa. (...) eu tento ir ao seu encontro e, posteriormente, abordar todas as áreas (...)” (E12)]. No entanto, também há quem refira ser a responsável por desenvolver a prática educativa, tendo como ponto de partida as áreas de conteúdo [por exemplo, “Tenho em conta as áreas de aprendizagem que estão nas Orientações Curriculares (...) Isto é o ponto de partida. (...)” (E11)].

De entre as que referiram, há um consenso quanto ao abordarem todas as áreas de conteúdo na sua prática educativa. Há algumas que destacam a área da Formação Pessoal e Social, mas não ignoram as restantes: “(...) Nestas idades deve-se dar especial atenção à área da Formação Pessoal e Social (...). Ao mesmo tempo, podem e devem também ser atendidos às outras áreas de conteúdo da Expressão e Comunicação e do Conhecimento do Mundo. (...)” (E6).

No que diz respeito à avaliação, também apenas algumas das educadores fizeram referência a este procedimento. Há educadoras que mencionaram utilizar a documentação como ferramenta de avaliação. Outras referiram que fazer avaliações do grupo lhes permitia conhecer as competências, interesses e necessidades das crianças. Quanto ao aspeto da periodicidade da avaliação referem avaliar/refletir diariamente. Algumas das educadoras que abordaram esta questão da avaliação foram as seguintes: “(...) Como é que o grupo vai reagindo (...) é como um guião que me serve a avaliar em que estado está a criança, em termos de competências adquiridas, também os avaliamos todos os períodos e portanto vamos tendo essa consciência (...)” (E3) e “(...) só depois de conhecer o grupo é que ficamos a saber o que elas pretendem, quais os seus interesses e necessidades. (...)” (E5).

Para concluir esta análise do estilo educativo, destacou-se ainda uma outra ideia nas entrevistas realizadas às educadoras cooperantes. De entre elas houve quem valorizasse o processo em detrimento do produto [“(...) aqui é essencial o processo. Não se procura tanto o produto final (...)” (E2)] e vice-versa [“(...) é importante a visibilidade que é dada dos trabalhos da criança (...)” (E11)].

5.5.3. “Quais as suas preocupações educativas?”

Embora não tenham sido apresentadas por todas as educadoras, as preocupações educativas identificadas foram as seguintes: as experiências educativas irem ao encontro dos interesses e necessidades das crianças; o bem-estar das crianças; o espaço educativo e as parcerias.

O espaço educativo é referido como apoio à aprendizagem das crianças. Assim, algumas educadoras referiram ter o cuidado de disponibilizar às suas crianças materiais e espaços definidos (áreas), capazes de estimular e suportar novas aprendizagens às crianças. A título de exemplo podemos ver o que algumas educadoras referiram: “(...) disponibilizar materiais e proporcionar-lhes momentos para que elas estimulem as diferentes áreas de expressão delas. (...)” (E2); “(...) espaços bem definidos de forma a que as crianças possam desenvolver interações positivas e sobretudo relacionar-se (...)” (E3); “(...) Tento organizar as áreas, a sala com os materiais adequados que possam proporcionar essas experiências nessas áreas [áreas de conteúdo] (...)” (E11).

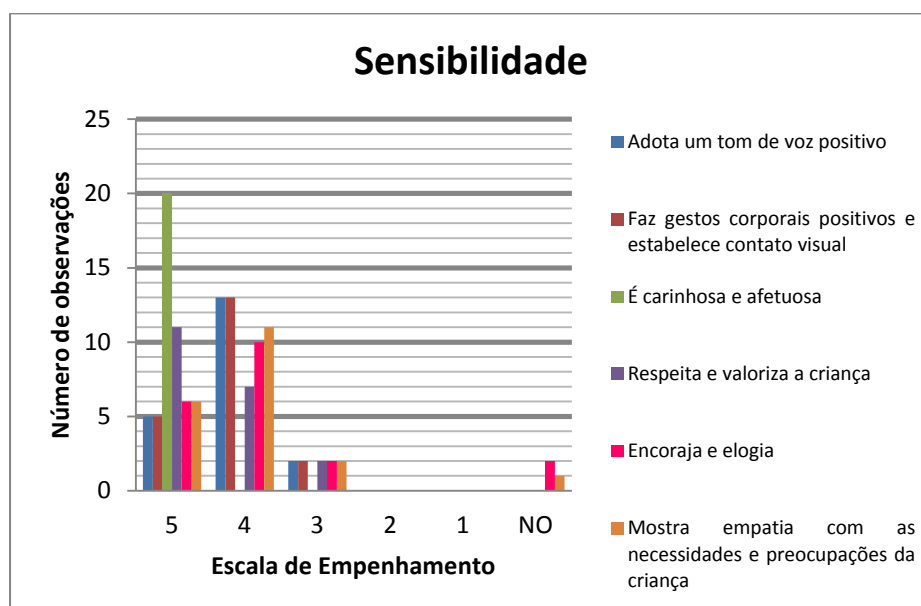
Relativamente às parcerias, as educadoras referiram ser importante existirem entre o jardim-de-infância e a família e entre este e a comunidade. As opiniões proferidas pelas educadoras 2 e 11, respetivamente, são demonstrativas da importância/preocupação que atribuem a este aspeto: “(...) [abordagem de Reggio Emilia] envolve muito a família e a comunidade que é essencial. (...)” e “(...) tento que haja tempo em que proporcione às crianças o contacto com a comunidade e a vinda das visitas cá. (...) tento ter o apoio das famílias no desenvolvimento de alguns projetos de grupo (...)”.

Respondidas as três questões denota-se que no grupo das educadoras entrevistadas existem algumas que são seguidoras de pedagogias de participação, pelo menos em teoria, e outras de pedagogias de transmissão.

5.5.4. Empenhamento da educadora cooperante

Os resultados obtidos a partir da utilização da Escala de empenhamento do adulto foram tratados estatisticamente e apresentam-se de seguida os gráficos, que sintetizam a informação bem como a sua interpretação.

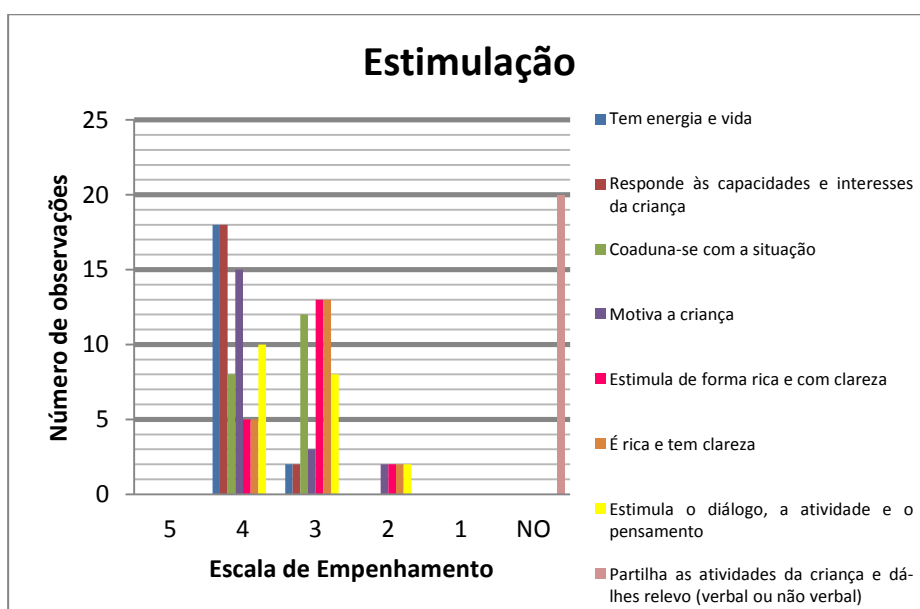
Gráfico 1 – Empenhamento do adulto (sensibilidade).



Através da análise do gráfico Sensibilidade (gráfico 1) pode-se verificar que a maioria dos comportamentos se encontra nos níveis 5 e 4. “É carinhosa e afetuosa” é o comportamento que se destaca, tendo surgido

nas vinte observações com nível 5. Não se verificaram comportamentos nos níveis 2 e 1. Houve comportamentos como “encoraja e elogia” e “mostra empatia com as necessidades e preocupações da criança” que nem sempre foram observados embora sem grande relevância.

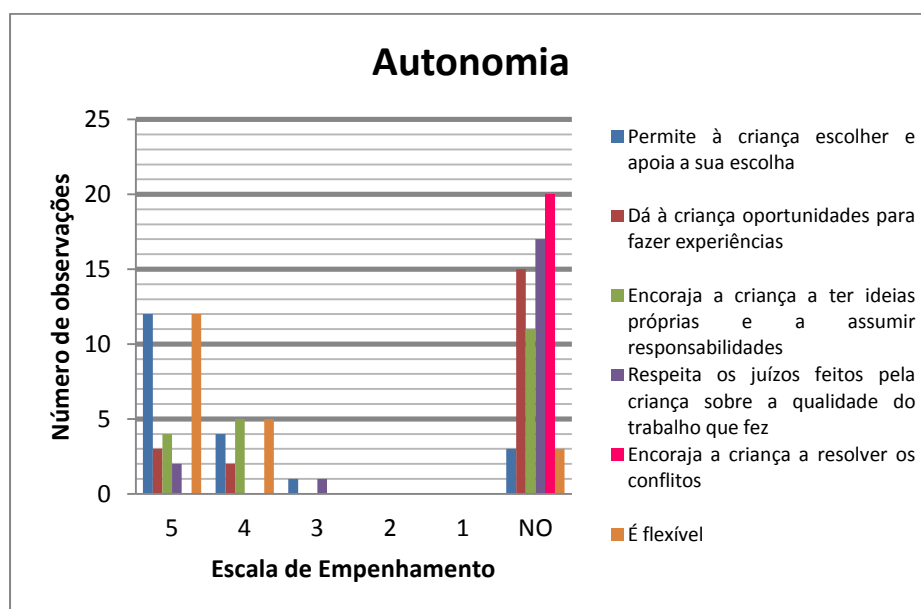
Gráfico 2 – Empenhamento do adulto (estimulação).



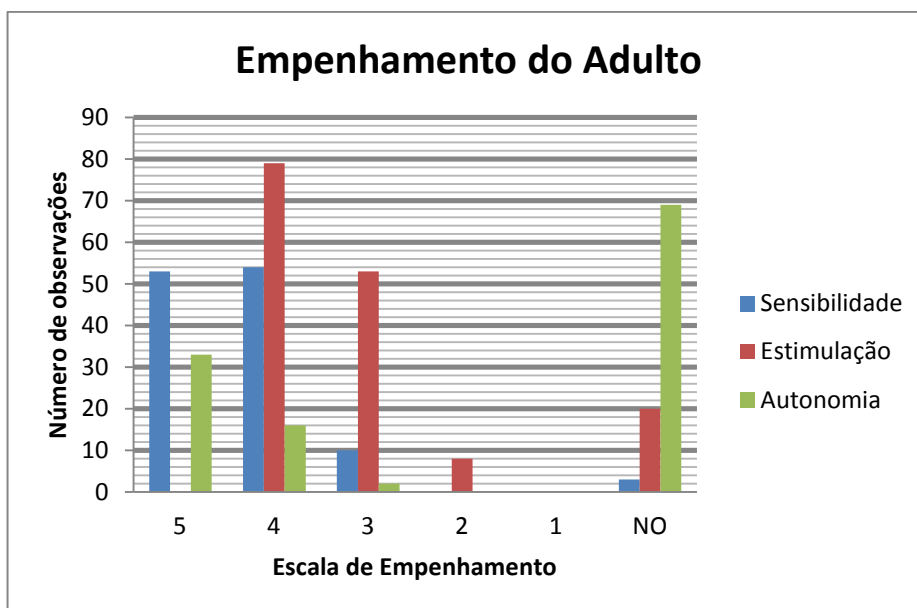
O gráfico Estimulação (gráfico 2) indica que a maioria dos comportamentos se encontra nos níveis 4 e 3. Neste gráfico, de entre os comportamentos observados, aqueles que se destacam são o “tem energia e vida” e “responde às capacidades e interesses da criança”, tendo surgido em dezoito das vinte observações. Não se verificaram comportamentos no nível 1, mas já no nível 2 verificaram-se quatro comportamentos com duas observações cada: “motiva a criança”, “estimula de forma rica e com clareza”, “é rica e tem clareza” e “estimula o diálogo, a atividade e o pensamento”. O comportamento “partilha as

atividades da criança e dá-lhes relevo (verbal ou não verbal)” não surgiu ao longo das vinte observações.

Gráfico 3 – Empenhamento do adulto (autonomia).



A leitura do gráfico Autonomia (gráfico 3) mostra que a maioria dos comportamentos se encontra no nível 5. De entre os comportamentos observados destacam-se o “permite à criança escolher e apoia a sua escolha” e o “é flexível”, estando ambos no nível 5 e tendo surgido em doze das observações. À semelhança do que se verificou no gráfico da sensibilidade (gráfico 1), também aqui não existem comportamentos registados nos níveis 1 e 2. Nem sempre os comportamentos foram observados, havendo mesmo um que ao longo das vinte observações nunca surgiu: “encoraja a criança a resolver os conflitos”.

Gráfico 4 – Empenhamento do adulto (total dos dados).

O último gráfico sintetiza todos os dados recolhidos e permite ter uma visão geral do empenhamento da educadora cooperante (gráfico 4). Assim, a leitura do gráfico, no geral, demonstra que o adulto presta atenção aos sentimentos e bem-estar das crianças, pois a sensibilidade encontra-se, maioritariamente, representada nos níveis 4 e 5. Este adulto tem intervenções que situam a sua qualidade entre razoável e boa, (de acordo com a escala utilizada) bem como o conteúdo dessas mesmas intervenções, pois a estimulação encontra-se, maioritariamente, representada nos níveis 3 e 4. Por último, a autonomia é, na minha opinião, a dimensão mais preocupante, pois embora apresente muitos comportamentos no nível 5 estes não surgem com frequência na prática da educadora, como é visível na barra representativa do NO (não observado). Assim, este gráfico demonstra que o grau de liberdade que este adulto dá à criança para experimentar, escolher atividades, dar ideias e opiniões não é tão bom como o desejável (níveis 5 e/ou 4).

Embora na entrevista as respostas dadas pela educadora cooperante não sejam pormenorizadas, quando cruzadas com os dados supra referidos permitem-me fazer algumas observações.

Relativamente à Sensibilidade as afirmações proferidas pela educadora na entrevista vão ao encontro do que é representado no gráfico 4. A preocupação com as crianças é visível em respostas como “(...) [tipos de experiências] deem resposta às necessidades das crianças” e “(...) [como apoia a aprendizagem das crianças] Valorizando os trabalhos das crianças (...) as atividades que as crianças desenvolvem. (...)”.

A dimensão Estimulação não transparece muito nas respostas da educadora. Apenas a preocupação de dar resposta às capacidades e interesses da criança é demonstrada na entrevista: “(...) existe também a avaliação que nós fazemos do trabalho realizado e percebemos que há crianças que necessitam mais de determinadas atividades do que outras necessitam de outras. (...)”. Esta preocupação vai ao encontro do que é representado no gráfico 2.

Quanto à Autonomia as respostas da educadora vão, igualmente, ao encontro dos dados obtidos nas observações. A educadora tentou atribuir um papel mais ativo à criança, mas a ideia de educadora como centro do processo acabou por transparecer: “(...) aquilo que nós desenvolvemos, procuramos desenvolver na criança é o espírito capaz de chegar a, de uma forma lúdica (...)”. Inevitavelmente esta visão da criança como elemento secundário vai influenciar as atitudes da educadora na dimensão da autonomia.

“uma prática pedagógica adequada inclui a provisão de um ambiente lúdico e de aprendizagem estimulante, actividades escolhidas pelas crianças e um acompanhamento por parte de um educador responsivo, que apoia, informa, modela, explica, questiona, canaliza o interesse da criança para objectivos socialmente desejáveis, mas que não domina o pensamento da criança nem interfere na sua liberdade de escolha, promovendo a sua autonomia, criatividade e empreendedorismo” (Portugal, 2009, pp. 13-14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o terminar deste relatório final surgem algumas observações/conclusões relativas ao estágio e que irei apresentar em seguida.

Neste ano letivo (2011/2012) realizei um estágio como antes não tivera oportunidade de fazer. Para além da sua longa duração³⁹, este estágio permitiu-me ter um contato mais próximo com as práticas de uma educadora e, aos poucos, passar a vivenciá-las.

Esta proximidade permitiu-me ter contato com diversas experiências que considero terem sido enriquecedoras para o meu processo formativo.

Ao longo do estágio senti algumas dificuldades e acredito que foram estas as que mais significado e riqueza trouxeram à minha formação. Assim, apresentarei algumas delas e como as fui tentando ultrapassar.

A primeira e grande dificuldade que senti foi o sistema rotativo de salas implementado na instituição onde decorreu o meu estágio. Era uma realidade para mim, totalmente, estranha e para a qual não me sentia preparada. Aos poucos a estranheza foi desaparecendo e, em seu lugar, a adaptação foi surgindo. Esta foi facilitada com o auxílio dos adultos que vivenciavam esta realidade há mais tempo, nomeadamente a educadora cooperante e ajudante da ação educativa. Assim, fui observando como “lidavam” com esta opção de organização do espaço e um pouco por imitação fui superando a dificuldade. Convém salientar que outro elemento crucial nesta adaptação foram as pesquisas que realizei em torno desta temática, pois assim pude compreender melhor este conceito

³⁹ Quando comparado com os estágios realizados ao longo da licenciatura de Educação Básica. A duração variava entre uma e duas semanas.

de sistema rotativo e o que este pode oferecer às crianças e adultos que a ele recorrem.

Planificar foi também uma dificuldade sentida. Não era a primeira vez que o fazia, mas outrora as vezes que o fizera fora para um grupo fictício criado por um qualquer professor ou até mesmo por mim. Planificar para um grupo real era novidade. Sabia a teoria, mas depois na prática parecia tudo tão mais complicado. As necessidades e os interesses das crianças teriam de ser tidos em conta, mas ao início não foi fácil. Acredito que nessa fase, embora pensasse que sim, nem sempre os elementos referidos foram tidos em conta. A inexperiência e a insegurança pesaram no momento de planificar. No entanto, na última fase, a fase de implementação do projeto pedagógico, as planificações já foram mais bem concebidas, tendo as crianças até já participado nalgumas delas. Sei que não domino o planificar com perfeição, mas acredito que só a prática me conduzirá a esse caminho. Nesse caminho terei de contar com as crianças, pois somente observando-as e ouvindo-as é que poderei ir ao encontro das suas necessidades e interesses.

A pedagogia de projeto implementada na quarta fase do estágio foi outra dificuldade. Já tinha lido e ouvido falar acerca desta prática, mas nunca tinha presenciado a sua execução em contexto de jardim-de-infância. Neste estágio, mais uma vez, não tive essa oportunidade o que para mim não ajudou muito ao ter que implementá-la na quarta fase. Precisei de ler, de ouvir e de refletir, mas precisava, igualmente, de observá-la em contexto real. No entanto, tal não foi possível. Assim, foi pegando na teoria aprendida nas aulas e em trabalho autónomo que coloquei em prática esta pedagogia, juntamente com a minha colega de estágio. O caminho foi sendo construído, e nele, como seria de esperar, surgiram

falhas. Estas foram entendidas como fonte de mudança e não de desmotivação. No decorrer do processo nem todas as falhas foram reconhecidas, mas acredito serem no futuro pontos de mudança.

Paralelamente às dificuldades também existiram alguns progressos ao longo do estágio. Desses progressos destaco as interações (adulto-criança e adulto-adulto) que se foram tornando mais fáceis, as planificações que foram indo mais ao encontro das crianças e a reflexão que foi ocorrendo com maior frequência.

Neste estágio utilizei o SAC. A sua utilização não foi novidade, mas neste estágio foi uma experiência mais enriquecedora, na medida em que recorri às informações recolhidas para orientar a minha prática. Considero um instrumento de avaliação importante e o seu preenchimento é feito com relativa facilidade.

O estágio foi marcado pela presença constante da educadora cooperante e da ajudante da ação educativa. Não foi uma simples presença, mas antes um suporte para o caminho que percorri. Ao longo do estágio senti que o trabalho de equipa existia e como a sua presença era importante. Foi bom trabalhar numa equipa em que os interesses e as necessidades das crianças, identificados, bem como as dificuldades reconhecidas eram partilhadas e trabalhadas em conjunto.

Em termos de avaliação, avalio o estágio como uma peça fulcral na minha formação. Nele tive oportunidade de vivenciar o que tantas vezes ouvi e li ao longo da licenciatura e do mestrado. Sem dúvida que esta prática fortaleceu os conhecimentos teóricos que já tinha e outros que, ao longo do estágio, fui sentindo necessidade de adquirir. A avaliação geral desta experiência é positiva.

A minha formação não termina com este relatório final e, consequente, defesa. Estes são apenas alguns passos na longa caminhada que se segue. Ser educadora de infância requer formação e atualização constantes. Exige dedicação e desejo de querer saber sempre mais, de sermos construtoras do nosso conhecimento e, consequentemente, melhores profissionais. Tal como refere Portugal (2009) “será impossível formar educadores definitivamente preparados, sem necessidade de actualização e melhoria nas suas práticas pedagógicas” (p. 17).

BIBLIOGRAFIA

Bertram, T. e Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. Porto.

Brito, A.L.E. (2003). *Literatura para a infância: estudo sobre as concepções e vivências numa amostra de educadores*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação. Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Coimbra. 215 pp.

Godinho, J.C. e Brito, M.J. (2010). *As artes no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Lino, D. (1996). O projecto de Reggio Emilia: uma apresentação. Em: Oliveira-Formosinho, J. (org.), Spodek, B., Brown, P.C., Lino, D. e Niza, S. *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto Editora. Porto.

Marcano, B.T. (2000). *Talleres integrales en educación infantil: una propuesta de organización del escenario escolar*. Ediciones De La Torre. Madrid.

Mata, L. (2006). *Literacia familiar: ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto Editora. Porto.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. Lisboa.

Oliveira-Formosinho (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. Em: Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T.M. e Pinazza, M.A. (orgs). *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado, construindo o futuro*, Artmed. Porto Alegre.

Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora. Porto.

Silva, M.I.L. (1998). Projectos em educação pré-Escolar e projecto educativo de estabelecimento. Em: Ministério da Educação. *Qualidade e projecto em educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. Lisboa.

Sim-Sim, I., Silva, A.C. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Vale, V.M.S. (2003). *Fios e desafios da inteligência sócio-emocional: percepção dos educadores de infância sobre as suas estratégias de gestão de comportamento de crianças*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Coimbra. 165 pp.

Vasconcelos, T.M.S. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto Editora. Porto.

Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: pedagogia de projecto em educação pré-escolar em Portugal. Em: Ministério da Educação. *Qualidade e projecto em*

educação pré-escolar. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. Lisboa.

Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M.J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P.F., Mil-Homens, P., Fernandes, S.R. e Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

Veloso, R.M. e Riscado, L. (1997). A literatura infantil – espaço de prazer, espaço de descoberta. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 17: 47-50.

WebGrafia

Coelho, A.M.S. (2004). *Educação e cuidados em creche. Conceptualizações de um grupo de educadoras* [Versão eletrónica]. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Departamento de Ciências da Educação – Universidade de Aveiro, Aveiro. 491 pp. Acedido em 4 de agosto de 2012, em: http://www.esec.pt/cdi/ebooks/DOCENTES/A_Coelho/Tese.pdf

Fino, C.N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas [Versão eletrónica]. *Revista Portuguesa de Educação*, **14 (2)**: 273-291. Acedido a 10 de julho de 2012, em: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/374/37414212/37414212_5.html

Laevers, F. (2004). Educação experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento [Versão eletrónica]. *Contrapontos*, **4 (1)**: 57-69. Acedido em 10 de julho de 2012, em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/750>

Laevers, F. (2008). À conversa com Ferré Laevers [Entrevista conduzida por Lúcia Santos (CEI) e Júlia Jau (Noesis)] [Versão eletrónica]. *Cadernos de Educação de Infância*, **84**: 4-9. Acedido em 8 de julho de 2012, em: http://www.apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/entrevista_84.pdf

Maia, J.J.G.S. (2007). *Os registos gráficos das crianças no jardim de infância e a aprendizagem da matemática* [Versão eletrónica]. Tese de Doutoramento em Metodologia da Matemática. Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Braga. 613 pp. Acedido em 15 de julho de 2012, em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7516>

Martins, J. B. (1996). Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar [Versão eletrónica]. *Semina*:

Ciências Sociais e Humanas, **17**: 266-273. Acedido em 8 de julho de 2012, em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/download/9472/8263>

Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? [Versão eletrónica]. *Exedra*, **1**: 9-24. Acedido em 2 de julho de 2012, em: www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf

Portugal, G. (n.d.). *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar*. Acedido em 10 de julho de 2012, em: http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval_e_desenvolvimento_do_Curriculum.pdf

Santos, M.M.M.A.S. (2010). *Leitura partilhada entre o jardim-de-infância e a família: um projeto de intervenção* [Versão eletrónica]. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Animação da Leitura. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. 85 pp. Acedido em 19 de julho de 2012, em: <http://purl.net/esepef/handle/10000/407>

Legislação

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República* n.º 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

APÊNDICES

Apêndice 1

Quadro 2 – Rotina diária na instituição.

Hora	Segundas, terças, quartas, quintas e sextas-feiras
8h00-9h30	CAF: acolhimento, conversas informais, canções, jogos, ...
9h30-10h30	Atividades em sala: em grande grupo, pequeno grupo ou individualmente.
10h30-11h00	Lanche da manhã
11h00-12h00	Atividades em sala: em grande grupo, pequeno grupo ou individualmente.
12h00-16h00	Atividades da rotina diária (higiene, almoço, sesta e lanche da tarde)
16h00-17h30	Atividades em sala: em grande grupo, pequeno grupo ou individualmente.
17h30-18h00	CAF: atividades em grande grupo e saída

Apêndice 2

Quadro 3 – Avaliação do Projeto Pedagógico.

Avaliação	Procedimentos
Crianças	Realizada pelas crianças através de registos gráficos, conversas, textos livres, portfólio, entre outros. Realizada pelo educador através registos escritos e fotográficos, produções das crianças, <i>Child Observation Record</i> (COR) e escala de envolvimento.
Contentamento das famílias	Através de reuniões, conversas informais e questionários.
Equipa educativa	Através de conversas informais e reuniões.
Qualidade do Projeto Pedagógico	Através da avaliação do desempenho dos profissionais.

Apêndice 3

Quadro 4 – Modelo da planificação utilizada pela educadora cooperante.

	Segunda- feira	Terça- feira	Quarta- feira	Quinta- feira	Sexta- feira
8h00 – 9h30	CAF: acolhimento, conversas informais, canções, jogos, ...				
9h30 – 10h30					
10h30 – 11h00	Lanche da manhã.				
11h00 – 12h00					
12h00 – 16h00	Atividades da rotina diária (higiene, almoço, sesta e lanche da tarde).				
16h00 – 17h30					
17h30 – 18h00	CAF: atividades em grande grupo e saída.				

Apêndice 4

Quadro 5 – Ficha 2g do SAC.

Colabor@ – ESEC ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO SAC – Ficha 2g
ANÁLISE DO GRUPO
O QUE ME AGRADA
O que está a correr bem? Que aspetos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo. - Em geral, o grupo tem bons níveis de bem-estar e de implicação; demonstra estar satisfeito com o jardim-de-infância e com as práticas que nele se realizam. - Em geral, existem relações positivas entre as crianças e entre estas e os adultos. São relações de amizade e cumplicidade, o que em parte contribuem para que as crianças se sintam bem. - Em geral, o grupo encontra-se feliz no jardim-de-infância e integrado no mesmo.
O QUE ME PREOCUPA
O que é preocupante? Que aspetos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo. - Os fracos níveis de bem-estar e implicação do S1. É notória a falta de integração no jardim-de-infância e algumas das frases que o demonstram são: <i>não quero brincar; quando é que a minha mãe me vem buscar?</i> Anda, maioritariamente, isolado e mesmo sozinho, muitas vezes, não brinca. - Os fracos níveis de bem-estar e implicação da S2. É notória a falta de integração no jardim-de-infância e algumas das frases que o demonstram são: <i>não consigo parar de chorar; não quero brincar; quando é que a minha mãe me vem buscar?</i> Anda, maioritariamente, isolada e mesmo sozinha, muitas vezes, não brinca. - O P1 está muitas vezes agitado e perturba os colegas. Muitas vezes, quando lhe é pedido para acalmar ele ignora o pedido, chegando mesmo a fazer frente com o adulto. - A ML manifesta um comportamento estranho: em determinados momentos agita os braços compulsivamente. Do que fui observando e de conversas com educadora cooperante, parece que esta reage assim por nervosismo. Os pais minimizam o fato alegando que já à irmã era igual e que depois passou.

Colabor@ – ESEC ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO SAC – Ficha 2g
ANÁLISE DO CONTEXTO
FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>ALTOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO
1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc.):
Ambiente interior⁴⁰:
• SA1 e SA3: Amplas não impedindo o fácil movimento das crianças e dos adultos. • SA1; SA2 e SA3: Lateralmente possuem janelas e portas de grandes dimensões e envidraçadas o que permite um bom arejamento, uma boa luminosidade e um contato visual com o exterior [esta última indicação apenas se aplica à S1 e à S2 (se as cortinas não estiverem a tapar os vidros)]. • SA1; SA2 e SA3: Boas condições ao nível da temperatura. • SA1; SA2 e SA3: Sem demasiado barulho (se as portas estiverem fechadas). • SA1; SA2 e SA3: Existem várias áreas e estão na sua maioria bem equipadas, organizadas, possuem materiais ainda em boas condições e, por vezes, são alvo de remodelação. • SA1; SA2 e SA3: Relativamente aos materiais existentes as crianças são capazes de utilizá-los, autonomamente, pois estão na sua maioria acessíveis e permitem experiências variadas.
Ambiente exterior:
• Permite que se realizem diferentes atividades sem que ocorra interferência entre elas. • Possui uma variedade de equipamento que permitem desenvolver a motricidade global e é adequada a diferentes desafios desenvolvimentais (por exemplo, triciclos com pedais; bolas de diversas dimensões; rampas; escadas).
FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>BAIXOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO
1. Ambiente empobrecido (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc.):
Ambiente interior:
• SA1; SA2 e SA3: Não existe uma área com materiais macios e confortáveis

⁴⁰ O grupo não tem uma sala própria. Na instituição há três salas de atividades e, diariamente, são frequentadas pelo grupo (sistema de ateliers). Assim, usarei a seguinte terminologia: SA1 → Sala das cores; SA2 → Sala dos cantinhos e SA3 → Salão.

onde possa ocorrer uma conversa coletiva, enquanto se está, confortavelmente, sentada. Existe uma área que possui uma manta e alguns poufs (e/ou almofadas), mas estes são em número muito reduzido.

- **SA1; SA2 e SA3:** Não existem espaços onde as crianças, sozinhas ou em reduzido número, se possam recolher com privacidade.
- **SA2:** Não permite o fácil movimento das crianças e dos adultos, principalmente junto à mesa de trabalho. Assim, penso que poderia ter menos áreas para que esse movimento fosse facilitado.
- **SA1; SA2 e SA3:** Há várias caixas de jogos que não permitem o uso independente pelas crianças, pois são de difícil abertura.
- **SA1; SA2 e SA3:** A área da biblioteca não está bem equipada, não se encontra afastada de áreas agitadas e não possui uma zona onde a criança possa usufruir do livro em sossego.

Ambiente exterior:

- Não possui uma variedade de superfícies que permitam diversos tipos de jogos. Possui apenas SBR, relva e chão revestido a lousa.

Colabor@ – ESEC ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO SAC – Ficha 2g

ANÁLISE DO CONTEXTO

FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA ALTOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO

2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc):

- Existe uma atmosfera agradável na sala, as interações são positivas e existe um grande sentido de pertença nas crianças.
- As interações entre as crianças são positivas, pois enquanto brincam em conjunto não existem, constantemente, disputas, lutas e/ou empurrões. As crianças cooperam (por exemplo na arrumação de brinquedos) e partilham (por exemplo com os brinquedos que trazem de casa).
- Os adultos são simpáticos e divertidos para as crianças; escutam-nas quando estas precisam; orientam-nas a resolverem os seus próprios conflitos através do diálogo e não da agressão, a perceberem os sentimentos dos outros, a colocarem-se no papel do outro (por exemplo numa situação de conflito), a quererem ajudar o outro (por exemplo numa situação de arrumar os brinquedos) e encorajam as mais isoladas a interagirem com as outras crianças (por exemplo o caso das crianças **S1** e **S2**). Assim, os adultos são referência de competências sociais positivas e ajudam as crianças a

desenvolver competências sociais apropriadas na interação com as outras crianças.
- As crianças não são ignoradas pelos adultos. Estes são calorosos através de manifestações afetivas adequadas, demonstram respeito pelas crianças e atuam com empatia na ajuda às que se magoam, que estão zangadas ou perturbadas. - Existe uma proximidade entre as crianças e adultos e estas reconhecem neles uma disponibilidade de escuta, pois quando têm algum problema não se nota hesitação em pedir-lhes auxílio.
FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>BAIXOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO
2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interações frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantêm contactos fugazes e impessoais, etc.):
- Proporcionar às crianças momentos de trabalho conjunto com vista à realização de um projeto comum e significativo para elas, não é uma prática frequente da educadora (por exemplo a realização da estátua). - Proporcionar às crianças momentos de convívio e camaradagem entre as crianças, passeios que reforçam laços e fomentam momentos agradáveis em conjunto, não é uma prática frequente da educadora (por exemplo a ida ao “Parque da Cidade”).

Colabor@ – ESEC ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO SAC – Ficha 2g
ANÁLISE DO CONTEXTO
FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>ALTOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO
3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a atividades, assuntos, negociações, regras, etc.):
- As regras que regulam a vida do grupo são claras, adequadas e foram decididas conjuntamente. Por exemplo, as regras da sala foram estabelecidas em conjunto com as próprias crianças. No entanto estas só foram afixadas em abril. - As crianças são, algumas vezes, convidadas a decidir que áreas querem utilizar.
FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA <u>BAIXOS NÍVEIS</u> DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO
3. Falta de oportunidade para iniciativa (atividades predominantemente impostas e conduzidas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação dos dias, na negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilização da criança, etc.)
O adulto abre muitas vezes espaço para o brincar criativo da criança, mas não é frequente assumir, nestes momentos, interações e intervenções estimulantes

no brincar livre das crianças, respeitadoras da sua iniciativa, mas promotoras de desenvolvimento e aprendizagem curriculares.

- As crianças não são convidadas a tomar alguns tipos de decisões: se participam ou não numa determinada experiência, que alternativas de atividade sugerem, que materiais vão explorar⁴¹, que desenhos ou construções vão expor, como distribuem entre si as tarefas.
- As crianças não são conduzidas a colocar questões, a procurar argumentos, opiniões e soluções.
- A apresentação de problemas a resolver ou áreas a investigar, com objetivos concretos e relevantes para a criança, não é uma realidade frequente.
- São escassas as oportunidades que as crianças têm de explorarem, de discutirem e resolverem problemas, de se expressarem, de tomarem decisões e de assumirem responsabilidades.

Colabor@ – ESEC ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO SAC – Ficha 2g

ANÁLISE DO CONTEXTO

FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA ALTOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO

4. Organização eficiente (plano do dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos “vazios/mortos”, orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc.)

- A divisão de tarefas entre os adultos assegura um bom uso dos recursos humanos, facilitando as transições e salvaguardando a necessidade de permanente supervisão. Isto é visível, quando falta uma educadora ou uma auxiliar educativa na instituição, as restantes educadoras e auxiliares educativas tentam colmatar essa ausência, dividindo-se pelas várias salas.
- As crianças quando chegam e quando vão, novamente, para casa não são ignoradas (nem que seja apenas um *bom dia* ou um *até amanhã*, personalizado).
- Verifica-se a existência de comunicação ao nível da equipa.

FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA BAIXOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO

4. Organização insuficiente (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo otimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc.)

- A única rotina diária que existe é a correspondente ao horário da instituição.

⁴¹ No entanto há momentos em que têm possibilidade de escolher os materiais que pretendem utilizar.

Relativamente a esta, ela não é flexível. Por exemplo, mesmo quem não quer dormir tem que ir deitar-se na sua cama durante o tempo destinado ao sono.

- Tentam evitar-se os tempos “mortos”, mas nem sempre esse objetivo é alcançado.

Colabor@ – ESEC ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO SAC – Ficha 2g

ANÁLISE DO CONTEXTO

FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA ALTOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO

5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc.)

- O adulto compreende os sentimentos das crianças, encara-as como pessoas valiosas, com direitos e assegura a satisfação das suas necessidades de respeito, atenção, afeto, segurança, clareza e reconhecimento ou valorização.
- O adulto elogia iniciativas da criança, mostrando interesse, admirando-a e afirmando a sua competência.
- O adulto assume manifestações carinhosas, partilhando gestos calorosos e efetivos com as crianças.
- Durante as atividades o adulto tem uma postura entusiasta para cativar a curiosidade e interesse das crianças.
- O adulto proporciona momentos em que as crianças escolhem fazer o que lhes é mais interessante e essa escolha é respeitada (esta possibilidade é restringida, praticamente, à escolha das áreas para onde pretendem ir brincar).
- Quando surgem os conflitos ou problemas entre as crianças, os adultos orientam-nas no sentido de serem elas próprias a resolvê-los. No entanto, algumas vezes verifica-se que é o adulto que resolve a situação.

FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA BAIXOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO

5. Estilo do adulto inadequado (os sentimentos e disposições das crianças não são tomados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao ímpeto exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc.)

- A educadora não dá muito espaço à criança para descobrir e pensar.

Colabor@ – ESEC ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO SAC – Ficha 2g			
ANÁLISE DO CONTEXTO			
Fatores inerentes à criança (dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc.)	Circunstâncias excecionais (poucas crianças na sala, dia de atividade excecional, etc.)	Fatores inerentes à criança (doença, crise familiar, etc.)	Circunstâncias excecionais (presença de novo adulto na sala, falta de adulto de referência, etc.)
_____	_____	_____	_____

Colabor@ – ESEC ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO SAC – Ficha 2g	
OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI	
O que lhes agrada	
• <i>Baloços (C1 e P1)</i> • <i>Brincar na rua (DM)</i> • <i>Construções (LF)</i>	
O que lhes desagrada	
• <i>Que batam nos colegas (C1, LS, M1, DL e N)</i> • <i>Que não emprestem as coisas e de castigos (C1)</i> • <i>Que se portem mal e façam asneiras (L e F)</i>	
Interesses ou desejos	
• <i>Piscina e jogo das Winx para aprender Inglês (LF)</i> • <i>Rampa de skate (G)</i> • <i>Aprender as letras (LS)</i> • <i>Jogos de Lego (S1)</i>	

Colabor@ – ESEC ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO SAC – Ficha 2g
INFORMAÇÕES GERAIS
Características/recursos da comunidade e famílias
Comunidade: • A comunidade envolvente dispõe de diversas infraestruturas educativas, de saúde, desportivas, culturais, comerciais e outros serviços. O meio próximo é ainda constituído por múltiplas habitações. Família: • São de Coimbra e arredores. • Relativamente ao nível socioeconómico das famílias não existe um padrão, existindo deste modo famílias com um nível socioeconómico baixo e outras

com um nível socioeconómico alto.
• Participam, colaborativamente, com o jardim-de-infância.
Projeto da Instituição
• Todo o projeto anda em volta da importância do brincar e de assumi-lo como meio da criança aprender e se desenvolver.
• Há uma grande preocupação com a interação a realizar com a comunidade e com a família.

Apêndice 5

Quadro 6 – Ficha 1g do SAC.

Colabor@ -
ESEC

ETAPA 1 – AVALIAÇÃO GERAL DO GRUPO (IMPLICAÇÃO E BEM ESTAR)

SAC – Ficha

Jardim de Infância:				
Grupo: 4 anos		N.º total de Crianças: 23		
N.º de adultos: 4		Semana de: 29 de março a 19 de abril		
Observador: estagiária Nicole Flório				
n.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	A	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
2	C1	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
3	C2	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
4	DL	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
5	DM	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
6	D	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
7	G	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
8	F	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
9	JC	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
10	JF	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
11	LF	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
12	LS	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
13	L	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
14	LV	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
15	M1	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
16	MH	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
17	ML	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
18	M2	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
19	M3	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
20	N	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	
21	P1	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	A maior parte dos dias chega ao jardim-de-infância já perto da hora de almoço.
22	S1	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Falta muito ao jardim-de-infância
23	S2	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Falta muito ao jardim-de-infância
24	T	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	

Nota: 1) Assinalar com um círculo os níveis apresentados pela(s) criança(s) relativamente ao bem-estar e implicação, atribuindo um valor de 1 a 5. Em caso de dúvida na atribuição do nível assinala o símbolo ? e os níveis mais constantes da criança.

2) Colorir o número que figura antes do nome da criança de acordo com o seguinte: **Vermelho:** crianças que suscitam preocupação em termos de B-E ou I (níveis baixos); **Laranja:** crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas **Verde:** crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos).

Apêndice 6

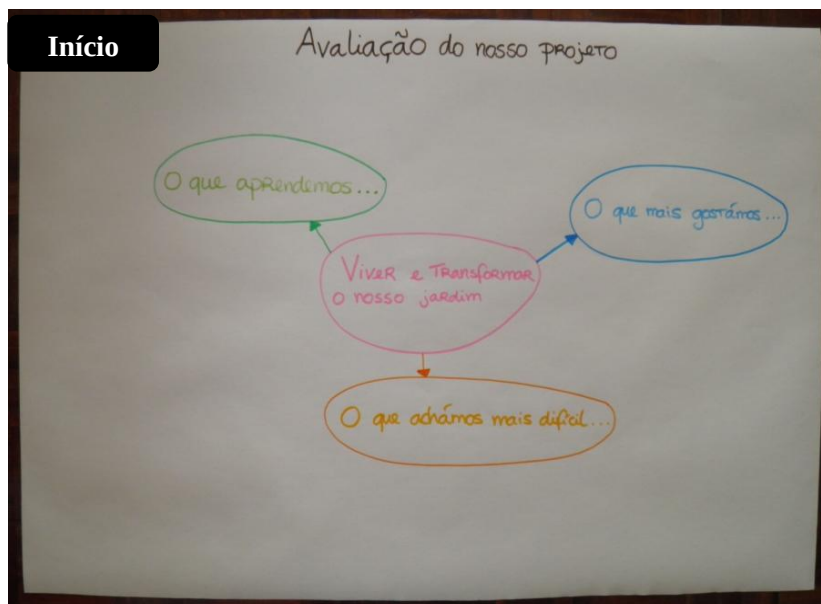


Figura 5 – Teia de avaliação do projeto pedagógico (início).

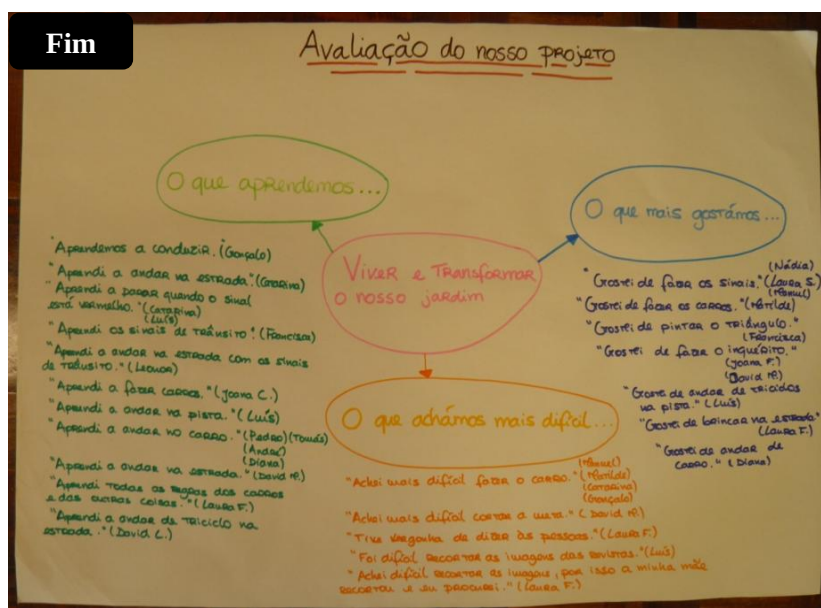


Figura 6 – Teia de avaliação do projeto pedagógico (fim).

Apêndice 7

Guião da entrevista:

- Que experiências de aprendizagem proporciona às crianças?
- Considera que essas experiências dão resposta às necessidades das crianças? Em que medida?
- Como apoia a aprendizagem das crianças?
- O que devem fazer e saber as crianças de 3/4/5 anos?

Apêndice 8

Quadro 7 – Categorização das entrevistas.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Prática Educativa	Fundamentação (Teorias)	• (...) <i>trabalho sob a Metodologia de Projeto, a abordagem Reggio Emilia (...)</i> (E1) • (...) <i>já vínhamos a trabalhar... portanto,... em Metodologia de Projeto,... de forma construtivista, portanto, isto foi um bocadinho só dar um nome aquilo que já vínhamos fazendo (...).</i> (E1) • (...) <i>trabalho com metodologias construtivistas (...).</i> (E3)
	Metodologia (planificação, avaliação, ...)	• (...) <i>às vezes o que eu trago preparado não é aquilo que vai acontecer durante o dia. (...)</i> <i>Há esta flexibilidade. (...)</i> (E1) • (...) <i>a documentação como ferramenta de avaliação, de reflexão e de planificação (...)</i> (E1) • (...) <i>o essencial é estar presente para as solicitações, mas ao mesmo tempo dar-lhes espaço para eles [crianças] conseguirem construir a sua própria aprendizagem (...).</i> (E1) • (...) <i>as coisas não serem demasiado dirigidas. No entanto estar atenta para conseguir dar resposta às solicitações. (...)</i> (E1) • (...) <i>é aquela questão de sermos um</i>

		<i>bocadinho um guia para a criança quando a criança constrói o seu próprio conhecimento e as suas aprendizagens. (...) (E1)</i> • (...) <i>Nós não fazemos coisas para “encher o olho” (...) muito do trabalho fundamental que se faz neste Jardim de Infância (...) traduz-se num...em todo um processo. (...) (E1)</i> • (...) <i>aqui é essencial o processo. Não se procura tanto o produto final (...). (E2)</i> • (...) <i>O nosso papel é ser um bocadinho de acompanhante e provocadores. Grande proximidade, grande cumplicidade, de questionar, (...) ajudá-los a tentar encontrar as respostas que eles pretendem. (...) (E2)</i> • (...) <i>quando as coisas estão muito low profile... “Então mas afinal como é que é? Então vocês acham que é mesmo assim?”, partir um bocadinho para a questão do espírito e do pensamento científico...induzir as crianças num pensamento...raciocínio lógico...pensar no que é que poderia acontecer, no que é que pode acontecer, se elas acham que é mesmo assim...estimular muito a observação das crianças. (...) (E2)</i> • (...) <i>elas [crianças] têm o direito de serem ouvidas, (...) de serem acompanhadas, (...) de lhes darmos respostas, sei que nós temos o dever de as acompanhar, (...) de lhes proporcionar momentos de aprendizagem diferentes (...) (E2)</i> • (...) <i>[documentação] Para nós educadores é uma mais valia, é uma forma de</i>
--	--	---

		<i>avaliarmos... avaliarmos com o concreto. Porque a documentação passa por vários processos (...) a etapa da contextualização (...) a própria abordagem das crianças (...) e depois a parte de reflexão do educador. (...) Ali não há check list, mas há coisas concretas. (...) (E2)</i> • (...) <i>devo ouvir, devo escutá-las, para saber dos interesses delas e como dentro dos interesses delas posso trabalhar e ajudá-las a fazer uma planificação desse trabalho que pretendo desenvolver em cada área (...). (E3)</i> • (...) <i>Desde o momento que as escuto e as observo acho que vou ao encontro do que lhes é necessário tendo como pressuposto todo o nível de desenvolvimento deles, ritmo de trabalho deles. (...) (E3)</i> • (...) <i>Como é que o grupo vai reagindo (...) é como um guião que me serve a avaliar em que estado está a criança, em termos de competências adquiridas, também os avaliamos todos os períodos e portanto vamos tendo essa consciência (...). (E3)</i> • (...) <i>Eu não faço avaliação diária da criança, eu avalio com a criança o trabalho desenvolvido. É uma coisa diferente. Avaliação da criança vai-se fazendo formalmente consolida-se no final de cada período, mas vai-se colecionando um conjunto de indicadores que demonstram que competências é que a criança já adquiriu até aquela altura. (...) (E3)</i>
--	--	---

		• (...) <i>todos os dias no meu repouso vou refletindo sobre o que acontece com as crianças. (...) (E3)</i> • (...) <i>dar resposta às necessidades das crianças através dessas experiências, conduzi-las de maneira a que elas adquiram conhecimentos necessários, o importante para a idade delas. (...) (E4)</i> • (...) <i>sou um elemento moderador das necessidades e das aprendizagens deles, portanto fazer-lhes chegar aquilo que eles necessitam de aprender, mas também aquilo que eles querem aprender. (...) (E4)</i> • (...) <i>só depois de conhecer o grupo é que ficamos a saber o que elas pretendem, quais os seus interesses e necessidades. (...) (E5)</i> • (...) <i>importante apoiar as aprendizagens delas no brincar e em ambientes que sejam estimulantes, respeitando a zona de desenvolvimento proximal (...) (E6)</i> • (...) <i>Colocando-lhes desafios, introduzindo novos materiais, procurando que se questionem acerca do que veem do que observam, fazendo propostas, partindo das propostas deles que às vezes têm e dos seus porquês (...). (E7)</i> • (...) <i>Apesar de às vezes nós termos alguma coisa pensada ou planeada, muitas vezes mudamos, basta eu notar, que há algum interesse da criança em determinada área que partimos para aí (...). (E8)</i> • (...) <i>Se eu vejo que a criança tem mais necessidade numa ou noutra área, invisto</i>
--	--	---

		<i>mais nessa área com ela (...) vou sempre ao encontro das necessidades (...). (E8)</i> • (...) quando estamos a avaliar as crianças, as temos de avaliar num contexto, num contexto de grupo (...). (E8) • (...) Nós temos de programar uma atividade, temos de fazer com que todas as crianças participem dentro do seu desenvolvimento. (...) temos que depois ser capazes de ir adaptando àquilo que a criança é capaz de fazer (...). (E8) • (...) existe também a avaliação que nós fazemos do trabalho realizado e percebemos que há crianças que necessitam mais de determinadas atividades do que outras necessitam de outras. (...) (E9) • (...) [como apoia a aprendizagem das crianças] Valorizando os trabalhos das crianças (...) as atividades que as crianças desenvolvem. (...) (E9) • (...) estamos atentas e vamos vendo no dia-a-dia quais são as necessidades de cada criança tentando responder no imediato (...) é estar atenta, com um olhar atento, sensível e pronta a atuar. (...) (E10) • (...) levar a criança a tentar descobrir por ela própria, não lhe dar soluções, mas fazê-la chegar a conclusões vividas (...) sendo o andaime da criança, é ajudá-la a escalar, mas fazê-la escalar sozinha, mas estando atenta para ajudar as crianças a escalar essa montanha. Essencialmente é apoiar a aprendizagem, fazendo-a pensar, fazendo-a
--	--	--

		<i>perceber porque é que é assim e não de outra maneira, tornando-a uma pessoa ativa no próprio desenvolvimento. (...) (E10)</i> • (...) <i>vou fazendo avaliações sobre os resultados. (...) (E11)</i> • (...) <i>tento que todos os trabalhos feitos em tempo de trabalho autónomo sejam comunicados ao grupo, para que eles ganhem a devida importância e que não seja só fazer por fazer. É comunicando aos amigos, à turma o que aprenderam que cada criança vai consolidando o que aprende. Além que também pode despertar o interesse dos outros para a área onde estive a trabalhar ou para as suas descobertas. (...) dou muita importância às comunicações (...). (E11)</i> • (...) <i>é importante a visibilidade que é dada dos trabalhos da criança (...) (E11)</i> • (...) <i>Ao abordar estas áreas [áreas curriculares] tenho a preocupação de que a nossa planificação diária e anual tenha em consideração estas áreas (...). (E12)</i> • (...) <i>não se planifica de modo a cumprir objetivos (...). (E12)</i>
	Origem das práticas	• (...) <i>surgem de situações espontâneas das crianças (...) Pode ser uma solicitação, uma questão, pode ser uma observação que eu faça (...) (E1)</i> • (...) <i>os projetos só surgem das solicitações das crianças e só se lhes dermos resposta é que depois vão surgindo outras questões e outras e outras e é que constrói a teia (...).</i>

		(E1) • (...) devo ouvir, devo escutá-las, para saber dos interesses delas e como dentro dos interesses delas posso trabalhar e ajudá-las a fazer uma planificação desse trabalho que pretendo desenvolver em cada área (...). (E3) • Tenho em conta as áreas de aprendizagem que estão nas Orientações Curriculares (...) Isto é o ponto de partida. (...) (E11) • (...) muitas delas [experiências de aprendizagem] resultam das nossas reuniões e das próprias vivências delas [crianças]. Além disso o educador tem a obrigação de estar atento às necessidades do grupo em geral para organizar as atividades que ajudem no desenvolvimento (...). (E11) • (...) tento sempre ir ao encontro do interesse da criança e aos quereres da criança a partir daí desenvolvo a minha prática educativa. (...) eu tento ir ao seu encontro e, posteriormente, abordar todas as áreas (...). (E12)
	Tipos de experiências	• (...) relaciona-se sempre com as suas necessidades, os seus interesses, a sua curiosidade, aquilo que eles desejam saber mais...pesquisar, etc. (...). (E1) • (...) tentamos utilizar estratégias que estimulem a criança às cem linguagens, ou seja, todas as áreas possíveis...que a criança possa estimular aquilo que já tem (...). Proporcionar-lhe..disponibilizar materiais e proporcionar-lhes momentos

		para que elas estimulem as diferentes áreas de expressão delas. (...) (E2) • (...) temos o dever de lhes proporcionar momentos de aprendizagem diferentes (...) (E2) • Tendo como referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, tento proporcionar às crianças um leque bastante diversificado de experiências em todas as áreas curriculares. (...) (E3) • (...) experiências que são gratificantes e que são necessárias à criança naquele momento, ou àquela criança em específico ou enquanto grupo. (...) (E3) • (...) experiências a nível prático e a nível teórico, porque também é preciso que a criança tenha algumas noções teóricas e depois vamos pô-las em prática. (...) (E4) • (...) diversificadas tendo em conta os interesses e necessidades das crianças. Tendo em conta aquilo que são os meus objetivos e as orientações curriculares (...) (E5) • (...) úteis e interessantes para as crianças e para o seu desenvolvimento, tendo sempre em conta todas as áreas do currículo, em diferentes momentos. (...) proporcionar diversas experiências, tendo em conta o brincar e as aprendizagens que são feitas através dele, uma vez que as crianças aprendem muito mais a brincar do que num contexto formal. (E6) • (...) diversificadas e que contemplem todas
--	--	--

		<i>as áreas das Orientações Curriculares. (...) deem resposta às necessidades das crianças</i> (E9) • (...) <i>todas as experiências que estão contempladas nas Orientações Curriculares (...) que os faça desenvolver competências a nível da Formação pessoal e Social, das Expressões e Comunicação e do Conhecimento do Mundo. (...) diversificadas (...) tendo como objetivo final dar-lhes competências que estão contempladas na área de desenvolvimento das Orientações Curriculares do Ministério da Educação. (...)</i> (E10) • (...) <i>Tenho um tempo destinado a jogos de motricidade. Há a parte de trabalho de texto, jogos musicais e ainda tento proporcionar alguns momentos de trabalho participado, em que tento completar alguns pontos das orientações curriculares conforme as necessidades do grupo. (...)</i> (E11)
	Áreas curriculares	• (...) <i>tentamos utilizar estratégias que estimulem a criança às cem linguagens, ou seja, todas as áreas possíveis (...)</i> (E2) • (...) <i>tento proporcionar às crianças um leque bastante diversificado de experiências em todas as áreas curriculares. (...)</i> (E3) • (...) <i>Nestas idades deve-se dar especial atenção à área da Formação Pessoal e Social (...). Ao mesmo tempo, podem e devem também ser atendidos às outras áreas de conteúdo da Expressão e Comunicação e</i>

		<i>do Conhecimento do Mundo. (...) não devem ser encaradas com tendo conteúdos obrigatórios a ser explorados (...) São antes flexíveis (...). (E6)</i> • (...) [experiências de aprendizagem] <i>Em todas as áreas (...). A nível da Formação Pessoal e Social (...) é muito importante (...), mais importante até que as áreas, digamos matemáticas (...). Está tudo interligado (...), é uma área transversal. (...) é uma área que devemos privilegiar. Pronto, e depois as outras áreas também se trabalham, a linguagem, obviamente, a comunicação, a matemática, o conhecimento do mundo.(...) (E8)</i> • (...) <i>todas as áreas das Orientações Curriculares. (...) (E9)</i> • (...) <i>a nível das Formação pessoal e Social, das Expressões e Comunicação e do Conhecimento do Mundo. (...) (E10)</i> • <i>Tenho em conta as áreas de aprendizagem que estão nas Orientações Curriculares: Conhecimento do Mundo, Matemática,... (...) (E11)</i> • (...) <i>tento sempre privilegiar as áreas curriculares, nomeadamente: cognitiva; expressiva; linguagem expressiva/compreensiva; o raciocínio lógico-matemático; expressão dramática; área do conhecimento do mundo. Portanto, é sempre as minhas preocupações multifacetar estas diversas áreas do conhecimento (...). (E12)</i>
--	--	---

Perceção sobre a criança	Desenvolvimento	• (...) <i>acredito que contribuo para eles se desenvolverem plenamente e em todo o seu esplendor, acredito que dou resposta às suas solicitações (...).</i> (E1) • (...) <i>temos de ter em especial atenção o desenvolvimento de cada uma das crianças, independentemente das idades delas (...)</i> (E3) • (...) <i>é a brincar que a criança aprende e se desenvolve nesta fase da infância. (...)</i> (E6) • (...) <i>as crianças devem desenvolver-se de acordo com as suas necessidades, com os seus interesses, tendo sempre em vista o desenvolvimento equilibrado e harmonioso (...).</i> (E6) • (...) <i>devem estar desenvolvidas dentro das suas possibilidades e capacidades que não se pode dividir assim [por 3; 4 e 5 anos]. (...)</i> (E8) • (...) <i>as crianças estão dentro de uma área [zona de desenvolvimento proximal], e é assim que se fazem as aprendizagens, que não é, tanto acima, que eles não consigam lá chegar, é sempre um bocadinho ligeiramente acima. E isto é que é faz o desenvolvimento e isto é que faz com que as crianças se desenvolvam. (...)</i> (E8) • (...) <i>aquilo que nós desenvolvemos, procuramos desenvolver na criança é o espírito capaz de chegar a, de uma forma lúdica (...).</i> (E9) • (...) <i>tornando-a uma pessoa ativa no próprio desenvolvimento. (...)</i> (E10)
--------------------------	-----------------	--

		• (...) <i>Ao abordar estas áreas [áreas curriculares] tenho a preocupação de que (...) se consiga ter o resultado em termos do desenvolvimento global da criança, que nos consiga também permitir ver alguma lacuna ou algum ponto fraco em termos de desenvolvimento (...). (E12)</i>
	Envolvimento e bem-estar	• (...) <i>acho que todos nós estamos atentos também, à forma como as crianças estão envolvidas, portanto, se houver envolvimento então há desenvolvimento, como dizia o Laevers e as coisas funcionam, e realmente estamos a dar resposta às crianças (...). (E1)</i> • (...) <i>[preocupação enquanto educadora] O bem-estar das crianças. (...) (E2)</i> • (...) <i>[razão pela qual acha que as experiências dão resposta às necessidades das crianças] demonstram empenhamento e interesse em descobrir sempre mais...ir mais além. (...) (E5)</i> • (...) <i>[razão pela qual acha que as experiências dão resposta às necessidades das crianças] realizam as experiências com prazer, demonstrando estar felizes e envolvidas e nota-se que elas também adquirem conhecimentos, responsabilidades (...) (E6)</i>
	Continuidade educativa	• (...) <i>[áreas de conteúdo] pretendem dar bases às crianças para que elas possam transitar para o primeiro ciclo do ensino básico (...) (E6)</i> • (...) <i>É mais importante que nós nos</i>

		<i>preocupemos que eles no final da educação pré-escolar, as crianças tenham as competências necessárias a poderem fazer um progresso, a ter progresso na escola do 1º ciclo (...). (E8)</i> • (...) <i>conjunto de competências que é suposto ajudar a desenvolver nas crianças para que estas as tenham atingido à entrada do Ensino Básico. (...). (E11)</i>
	Aprendizagem	• (...) <i>a criança constrói o seu próprio conhecimento e as suas aprendizagens. (...). (E1)</i> • (...) <i>Eu acho que não há nada definido o que é que as crianças devem fazer ou saber para... Claro que há aquelas metas que estão estabelecidas [metas de aprendizagem] ... aqueles ditos estádios de desenvolvimento, claro que uma criança de três anos, sem problemas, deve saber andar, deve saber falar, isto são coisas óbvias (...). Acho que as crianças devem saber e conhecer aquilo que os rodeia e aquilo que lhes causa inquietação. (...). (E1)</i> • (...) <i>o que é que as crianças devem saber, fazer (...) depende muito do caminho deles (...) se deviam saber sobre... que as estações do ano são quatro, primavera, verão, outono e inverno, sim podem saber...da parte do conhecimento do mundo que se eles tiverem vontade de saber sobre isso vamos explorar (...). (E2)</i> • (...) <i>A aprendizagem das crianças é apoiada por instrumentos, rotinas, pela mente</i>

		educativa que é constituída por espaços, na sala de atividades e não só (...). Porque no fundo o fulcro, digamos do nosso trabalho é criar relação entre todos porque só dessa relação, de uma relação consistente é que pode haver resultados em termos de aprendizagem porque para mim na aprendizagem das crianças é necessário, primeiro de tudo são crianças, naturalmente, depois que exista uma educadora com opções metodológicas definidas (...). (E3) • (...) não há aprendizagens estanques (...), a aprendizagem tem que fluir consoante o que se está a vivenciar na sala, é gradual e tem muito a ver também com as relações que se estabelecem no grupo (...). (E3) • (...) no projeto curricular estão definidas as competências, que entendemos como ideais, tendo em conta que os tempos são diferentes para cada uma das crianças, entre elas, temos que respeitar essas diferenças e temos de estar atentas a elas porque delas depende. (...) (E3) • (...) sou um elemento moderador das necessidades e das aprendizagens deles, portanto fazer-lhes chegar aquilo que eles necessitam de aprender, mas também aquilo que eles querem aprender. (...) (E4) • (...) tenho que lhes proporcionar condições de aprendizagem que o próprio Ministério da Educação emana para o ano letivo e não só. Portanto, há necessidades básicas que
--	--	--

		são conduzidas pelo Ministério da Educação para todas as crianças em Portugal. Portanto tem de se agarrar nessas ordens que vêm de superiores que a gente concorda porque são itens fundamentais própria para a faixa etária, para o jardim-de-infância e depois temos de assegurar que elas sejam cumpridas. Portanto à partida eu tenho de cumprir tudo o que é de lei, as OCEPE. Depois cada um faz das OCEPE... trabalha-as como compreende que é a melhor forma, para aquele grupo, para aquela realidade. (...) (E4) • (...) não há uma idade estipulada para determinar o conhecimento ou aquisição de saber (...) é preciso ter em conta a individualidade de cada criança. (E5) • (...) baseada no brincar uma vez que é a brincar que a criança aprende e se desenvolve nesta fase da infância. (...) (E6) • (...) de acordo com os seus interesses e necessidades e têm em conta aquilo que elas já sabem e o patamar seguinte que elas conseguem passar vir a aprender tendo em conta os seus conhecimentos prévios. (...) (E6) • (...) as aprendizagens são mais eficazes consoante o tipo de ambiente que lhes é proporcionado (...) (E6) • (...) traçamos um conjunto de competências que pretendemos que as crianças de 3; 4 e 5 atinjam. Ao longo do ano procuramos corresponder ao que definimos (...) (E7)
--	--	--

		• (...) o importante é que, no final da educação pré-escolar, as crianças tenham determinadas competências adquiridas (...). É mais importante que nós nos preocupemos que eles no final da educação pré-escolar, as crianças tenham as competências necessárias a poderem fazer um progresso, a ter progresso na escola do 1º ciclo, do que propriamente estar aqui: aos três têm de fazer isto, isto e isto. (...) (E8) • (...) [ao falar acerca das metas de aprendizagem] é importante que estas áreas [áreas de conteúdo] sejam trabalhadas e que nós saibamos que esta criança está dentro daquilo que seria expectável, mas sem tempos definidos. (...) (E8) • (...)as crianças estão dentro de uma área [zona de desenvolvimento proximal], e é assim que se fazem as aprendizagens, que não é, tanto acima, que eles não consigam lá chegar, é sempre um bocadinho ligeiramente acima. E isto é que é faz o desenvolvimento e isto é que faz com que as crianças se desenvolvam. (...) (E8) • (...) as crianças não têm, não é o saber, é predispor para que elas consigam chegar a, aprender a aprender. (...) Tirando isso é evidente que nós sabemos que existem as Orientações Curriculares, que existem as metas e que elas têm uma série de competências que as crianças devem adquirir no final da educação pré-escolar. (...) (E9)
--	--	--

		• (...) <i>incluindo-as [crianças] no processo de aprendizagem, fazer com que elas vivam a aprendizagem com todos os sentidos e fazendo com que elas façam parte do próprio processo de aprendizagem (...).</i> (E10) • (...) <i>saber ser, estar e fazer, que aprendam a pensar por elas, queremos desenvolver pessoas ativas e não passivas (...) fora tudo o que está nas Orientações Curriculares, e que isto está lá incluído, (...) a criança ter que aprender a ser, a estar e a fazer, tem que ser ativa (...), aprender a pensar por si, trabalhar o raciocínio dela. Mas é tudo o que está nas Orientações Curriculares. (...)</i> (E10) • <i>É comunicando aos amigos, à turma o que aprenderam que cada criança vai consolidando o que aprende. (...)</i> (E11) • (...) <i>Tenho em conta as orientações curriculares e as metas de aprendizagem, publicadas no Ministério da Educação. Trata-se essencialmente de um conjunto de competências que é suposto ajudar a desenvolver nas crianças para que estas as tenham atingido à entrada do Ensino Básico. (...)</i> (E11) • (...) <i>Devem saber muita coisa. Não devem saber tudo. (...) Ponto principal, a linguagem (...). Depois outros aspetos, o raciocínio lógico-matemático (...). Depois questões de socialização (...). Depois todas as áreas (...).</i> (E12)
--	--	--

Gestão do ambiente educativo	Colaboração entre pares (adultos ou crianças)	• (...) <i>ainda respeitante à abordagem [de Reggio Emilia], é precisamente a questão de potenciar o trabalho de equipa. Todas as pessoas são importantes (...). Não há ninguém que seja... que seja a mais... e que fomenta esse trabalho de parcerias, de reflexão em equipa, de programação, de projeção...o que nos acaba por ajudar imenso em deixarmos o nosso mundinho e partirmos para... para algo mais... partilhado... reflexivo. (...) (E2)</i> • (...) <i>de uma forma muitas vezes individualizada, outras vezes em trabalho de pares, colaborativamente. (...) (E7)</i> • (...) [apoio às aprendizagens] <i>Em pequenos grupos, em grandes grupos, individualmente. (...) (E8)</i>
	Espaço e materiais	• (...) <i>disponibilizar materiais e proporcionar-lhes momentos para que elas estimulem as diferentes áreas de expressão delas. (...) (E2)</i> • (...) <i>espaços bem definidos de forma a que as crianças possam desenvolver interações positivas e sobretudo relacionar-se (...). (E3)</i> • (...) [como apoia a aprendizagem das crianças] <i>Dando materiais estimulantes e motivadores (...) (E5)</i> • (...) <i>dispomos os espaços e material de acordo com a nossa forma de trabalho. Ao longo do ano, a colocação do material, as áreas (...) vão sendo acrescentadas ou retiradas, não só de acordo com as</i>

		<i>propostas das crianças, cmo também com os objetivos que nós pretendemos atingir. (...) (E7)</i> • (...) <i>Tento organizar as áreas, a sala com os materiais adequados que possam proporcionar essas experiências nessas áreas [áreas de conteúdo]. (...) (E11)</i> • (...) <i>Tento ter recursos que servem de apoio como por exemplo a biblioteca, jogos organizados por áreas, alguns materiais de registo (por exemplo folhas de registo, cadernos, folhas brancas), filmes. (...) (E11)</i>
	Parcerias	• (...) [Nesta abordagem dão muita importância ao envolvimento das famílias e da comunidade] <i>Exatamente. (...) os níveis de envolvimento das famílias são sempre diferentes (...)...o envolvimento que nós falamos não é pedir coisas para casa. É, também, os pais poderem vir cá...falar coisas com as crianças...desenvolver atividades...com a comunidade escolar...(...) esta colaboração, este trabalho com as famílias não quer dizer que seja só dentro das quatro paredes da sala de atividades...pode ser de várias formas. (...) (E1)</i> • (...) <i>esta forma de trabalharmos com as crianças, em que realmente...também propicia o envolvimento das famílias (...) (E1)</i> • (...) [abordagem de Reggio Emilia] <i>envolve muito a família e a comunidade que é essencial. (...) (E2)</i>

		• (...) tento que haja tempo em que proporcione às crianças o contacto com a comunidade e a vinda das visitas cá. (...) (E11) • (...) tento ter o apoio das famílias no desenvolvimento de alguns projetos de grupo (...). (E11) • (...) é importante a visibilidade que é dada dos trabalhos da criança à comunidade e às famílias (...) (E11)
--	--	--

Apêndice 9

Quadro 8 – Utilização da Escala de empenhamento do adulto.

Observações	Atividades
Primeiro bloco de dez minutos: 15 de março de 2012 (manhã)	Pintura da prenda para o Dia do Pai
Segundo bloco de dez minutos: 21 de março de 2012 (manhã)	Atividade de desenho e colagem
Terceiro bloco de dez minutos: 30 de março de 2012 (manhã)	Prenda da Páscoa para oferecer aos pais
Quarto bloco de dez minutos: 11 de abril de 2012 (manhã)	Atividade sobre a primavera

Quadro 9 – Organização dos dados relativos à Sensibilidade.

Sensibilidade	5	4	3	2	1	NO
Adota um tom de voz positivo	5	13	2	0	0	0
Faz gestos corporais positivos e estabelece o contato visual	5	13	2	0	0	0
É carinhosa e afetuosa	20	0	0	0	0	0
Respeita e valoriza a criança	11	7	2	0	0	0
Encoraja e elogia	6	10	2	0	0	2
Mostra empatia com as necessidades e preocupações da criança	6	11	2	0	0	1
Observações:						

Quadro 10 – Organização dos dados relativos à Estimulação.

Estimulação	5	4	3	2	1	NO
Tem energia e vida	0	18	2	0	0	0
Responde às capacidades e interesses da criança	0	18	2	0	0	0
Coaduna-se com a situação	0	8	12	0	0	0
Motiva a criança	0	15	3	2	0	0
Estimula de forma rica e com clareza	0	5	13	2	0	0
É rica e tem clareza	0	5	13	2	0	0
Estimula o diálogo, a atividade e o pensamento	0	10	8	2	0	0
Partilha as atividades da criança e dá-lhes relevo (verbal e não verbal)	0	0	0	0	0	20
Observações: Número elevado de NO no comportamento “Partilha as atividades da criança e dá-lhes relevo (verbal e não verbal): a prenda para o “Dia do Pai” e a prenda da Páscoa para os pais foram logo guardadas após a sua conclusão. O trabalho produzido na atividade de desenho e colagem e o referente à atividade sobre a primavera foram partilhados, posteriormente, ao serem afixados, mas não foi no tempo de observação. Durante a própria execução das atividades também não existiram partilhas.						

Quadro 11 – Organização dos dados relativos à Autonomia.

Autonomia	5	4	3	2	1	NO
Permite à criança escolher e apoia a sua escolha	12	4	1	0	0	3
Dá à criança oportunidades para fazer experiências	3	2	0	0	0	15
Encoraja a criança a ter ideias próprias e a assumir responsabilidades	4	5	0	0	0	11
Respeita os juízos feitos pela criança sobre a qualidade do trabalho que fez	2	0	1	0	0	17
Encoraja a criança a resolver os conflitos	0	0	0	0	0	20
É flexível	12	5	0	0	0	3
Observações: Número elevado de NO no comportamento “Dá à criança oportunidades para fazer experiências”: as atividades estavam todas pré-definidas e sem grande espaço de abertura para a exploração. À exceção da atividade sobre a primavera em que a criança teve acesso a uma diversidade de materiais e, deste modo, teve oportunidade de ir escolhendo e trocando os materiais, consoante o que pretendia concretizar no seu trabalho. Número elevado de NO no comportamento “Respeita os juízos feitos pela criança sobre a qualidade do trabalho que fez”: na maioria das observações as crianças envolvidas não pronunciaram qualquer juízo acerca da qualidade do trabalho que estavam a realizar. Número elevado de NO no comportamento “Encoraja a criança a resolver os conflitos”: durante as observações não surgiram conflitos para serem resolvidos.						

Quadro 12 – Organização dos dados relativos à Sensibilidade, Estimulação e Autonomia (síntese).

	5	4	3	2	1	NO
Sensibilidade	53	54	10	0	0	3
Estimulação	0	79	53	8	0	20
Autonomia	33	16	2	0	0	69
Observações:						

ANEXOS

Anexo 1

Quadro 13 – Folha de registo de observação do empenhamento do adulto.

Observação do Empenhamento do Adulto							
Sensibilidade							
Adopta um tom de voz positivo	5	4	3	2	1	NO	Tem um tom de voz negativo
Faz gestos corporais positivos e estabelece contacto visual	5	4	3	2	1	NO	É fria/o e distante
É carinhosa/o e afectuosa/o	5	4	3	2	1	NO	Não respeita a criança
Respeita e valoriza a criança	5	4	3	2	1	NO	Não demonstra empatia com as necessidades e preocupações da criança
Encoraja e elogia	5	4	3	2	1	NO	Não ouve a criança nem lhe responde
Mostra empatia com as necessidades e preocupações da criança	5	4	3	2	1	NO	Fala com os outros sobre a criança como se esta estivesse ausente
Estimulação							
Tem energia e vida	5	4	3	2	1	NO	Feita de modo rotineiro
Responde às capacidades e interesses da criança	5	4	3	2	1	NO	Falta de energia e de entusiasmo
Coaduna-se com a situação	5	4	3	2	1	NO	Não se coaduna com os interesses e as percepções da criança.
Motiva a criança	5	4	3	2	1	NO	Não motiva a criança
Estimula de forma rica e com clareza	5	4	3	2	1	NO	É pobre e falta-lhe clareza
É rica/o e tem clareza	5	4	3	2	1	NO	É confusa/o
Estimula o diálogo, a actividade e o pensamento	5	4	3	2	1	NO	Não é apropriada/o.
Partilha as actividades da criança e dá-lhes relevo (verbal ou não verbal)	5	4	3	2	1	NO	Corta o diálogo, actividade e o pensamento.
Autonomia							
Permite à criança escolher e apoia a sua escolha	5	4	3	2	1	NO	Não permite à criança escolher ou fazer experiências
Dá à criança oportunidades para fazer experiências	5	4	3	2	1	NO	Não encoraja a criança a ter ideias
Encoraja a criança a ter ideias próprias e a assumir responsabilidades	5	4	3	2	1	NO	Não encoraja a assumir responsabilidades
Respeita os juízos feitos pela criança sobre a qualidade do trabalho que fez	5	4	3	2	1	NO	Não deixa a criança fazer juízos sobre a qualidade do trabalho que fez
Encoraja a criança a resolver os conflitos	5	4	3	2	1	NO	Aplica as regras e os limites com rigidez e não permite negociação
É flexível	5	4	3	2	1	NO	É autoritário/a e dominador/a

Legenda: 5-Atitudes de total empenho; 4- Atitudes de predominante empenho com traços de não empenho; 3-Atitudes nem de empenho nem de falta de empenho; 2-Atitudes predominantes de falta de empenho com traços de empenho; 1- Atitudes de total falta de empenho; N.O.- Não Observado