

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final:

“Todos ensinam e todos aprendem”

Daniela Sofia Salgueiro Nunes

Coimbra, 2014

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Daniela Sofia Salgueiro Nunes

Relatório Final:

“Todos ensinam e todos aprendem”

Relatório Final de Daniela Sofia Salgueiro Nunes, na especialidade de Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof^a Doutora Vera do Vale

Arguente: Prof. Doutor Pedro Balas

Orientador: Prof^a Doutora Ana Coelho

Data da realização da Prova Pública: 10 de novembro de 2014

Classificação: Muito Bom (17 valores)

Agradecimentos

Não poderia terminar sem antes realizar um sincero agradecimento a todas as pessoas que me acompanharam neste percurso e que, de diferentes formas, o tornaram possível. Assim, agradeço:

Aos meus pais e irmã por me darem razões para lutar por um futuro melhor;

Às minhas amigas e companheiras, Sara Perez e Diana Fernandes, por me terem compreendido em momentos de maior irritabilidade e cansaço, incentivando-me a seguir em frente sem nunca desistir;

Ao meu namorado por todo o apoio e carinho, pelas palavras certas no momento certo, mostrando que o final deste percurso iria compensar todo esforço;

À mãe e irmã do meu namorado pelo apoio, disponibilidade e compreensão que sempre manifestaram ao longo do meu percurso académico.

A todas estas pessoas,

Muito Obrigada!

Relatório Final: “Todos ensinam e todos aprendem”

Resumo: O presente relatório final, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, resulta do meu percurso pessoal e profissional, enquanto estagiária, num jardim-de-Infância que segue o modelo pedagógico “Movimento Escola Moderna”.

O estágio decorreu numa sala com 25 crianças de três anos onde pude desenvolver um projeto ligado à emergência da Escrita na Educação Pré-Escolar.

O relatório contém uma parte descritiva, que se centra no conjunto da experiência de estágio e uma outra, crítico-reflexiva, que se foca em cinco experiências-chave essenciais para o meu percurso formativo. Uma destas experiências chave será relativa à investigação desenvolvida utilizando a “Abordagem de Mosaico”, metodologia que se centra em escutar as crianças, integrando ferramentas que permitem perceber as suas perspetivas acerca do jardim-de-infância através de informações diversas (verbais ou visuais).

Por fim, apresento as minhas conclusões, tomando em consideração as aprendizagens realizadas e as reflexões que efetuei ao longo do estágio.

Palavras-chave: Abordagem de Mosaico; Educador Reflexivo; Movimento Escola Moderna; Trabalho por projeto; Emergência da Escrita no Pré-escolar.

“Everybody teach and everybody learn”

Abstract: This final report, in the context of the master course in Preschool Education, results of my personal and professional path, as a trainee, in a kindergarten which follows the pedagogic model “Modern school movement”.

The internship took place in a room with 24 three year old children, where I could develop a project related with the emergence of writing in Preschool.

The report contains a descriptive part, which focuses on the internship experience and another, critical and reflexive, which focuses on five key experiments essential to my training path. One of those key experiments was the development of a study using, methodology that is based on listening to children, incorporating tools that allow to understand the perspectives of children about kindergarten, through various information (verbal or visual).

Finally, I present my conclusions, taking into account the knowledge achieved and the reflections along the internship.

Keywords: Mosaic approach; Reflective Educator; Modern School Movement; Pedagogy Project; Emergence of Writing in Preschool.

Índice Geral

INTRODUÇÃO	3
PARTE I – OPORTUNIDADE DE IDEALIZAR O MEU FUTURO	7
1. Caracterização do Ambiente Educativo	9
1.1 Caracterização do grupo.....	16
1.2 O caminho idealizado e o caminho percorrido	17
1.2.1 Planificação e Avaliação.....	26
1.2.2 Estudo através da metodologia “Abordagem de Mosaico”	28
PARTE II – UM PERCURSO COM EXPERIÊNCIAS-CHAVE.....	31
2. Um percurso com experiências-chave	33
2.1 O meu Projeto Pedagógico “Implementação da Oficina da Escrita”	33
2.2 Movimento Escola Moderna – “Todos ensinam e todos aprendem” (Folque, 1999, p.6)	39
2.3 Importância do Elogio e dos limites na Educação Pré-Escolar.....	44
2.4 Oportunidade para escolher e para aprender	50
2.5 Investigação – Metodologia “Abordagem de Mosaico”	53
2.5.1 Abordagem de Mosaico – O que é?	53
2.5.2 Questões Éticas	55
2.5.3 Caracterização das crianças envolvidas	56
2.5.4 Implementação.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
APÊNDICES.....	89

Índice de Ilustrações

Ilustração 1 - O M. cola as fotografias que escolheu para o seu mapa, enquanto eu escrevo as informações que ele foi transmitindo ao longo do percurso.....	61
Ilustração 2 - A I.P. representa através de um desenho o porquê de ter tirado uma fotografia às escadas do exterior.	61
Ilustração 3 - Mapa da I.P.....	61
Ilustração 4 - As duas "casas de pessoas" da I.P.	62
Ilustração 5 - Mapa do M. com representação, em desenho, do que mais gostas na sala. A "área da massa", isto é, a área da Expressão Plástica.....	63
Ilustração 6 - Fotografia tirada aos retratos das mães durante o circuito do M. " <i>Tirei fotografia porque está a chegar o dia da mãe</i> ".....	64
Ilustração 7 - Momento da realização da Manta Mágica.....	65
Ilustração 8 - Diapositivo com a entrevista do M.....	66
Ilustração 9 - Diapositivo com a fotografia e respetiva afirmação de uma das crianças do grupo	66
Ilustração 10 - Manta Mágica afixada da entrada da sala.....	66

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Dados recolhidos durante a Reunião.....	58
Tabela 2 - Conversas das crianças escolhidas para o tratamento de dados.....	59
Tabela 3 - Conversas com os pais das crianças escolhidas para o tratamento de dados	68
Tabela 4 - Conversa com a educadora cooperante	70
Tabela 5 - Conversa com a auxiliar da sala.....	71

Abreviaturas

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social;

JI - Jardim de Infância;

ME – Ministério da Educação;

MEM - Movimento Escola Moderna;

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;

PE – Projeto Educativo;

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças;

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular Prática Educativa, parte integrante do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Coimbra, tive oportunidade de realizar um estágio num jardim-de-infância que segue o modelo pedagógico Movimento Escola Moderna.

Este modelo pedagógico propõe e realça o papel do grupo como um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico com uma forte ligação ao quotidiano. Esta ligação dá um maior significado à Escola e vai proporcionar a aprendizagem através de desafios baseados nos problemas dos grupos e da comunidade (Folque, 1999, p.5).

A adaptação a este novo modelo pedagógico, que encara a criança como um ser competente e participante, foi um dos maiores desafios de todo este percurso. Revelou-se desafiante, uma vez que implicou confrontar e rever as ideias que tinha até aquele momento quanto ao papel das crianças na sala de Educação Pré-escolar.

O estágio subdividiu-se em cinco etapas principais (fase preparatória, fase de observação do contexto educativo, fase de integração progressiva no contexto educativo, fase de implementação e gestão de um projeto pedagógico e a fase de avaliação global do processo formativo). No presente relatório, tentarei descrever e analisá-las de forma crítico-reflexiva.

Para que o estágio corresse da melhor forma existiram duas unidades curriculares que se revelaram fundamentais: a Prática Educativa e o Seminário Interdisciplinar. A unidade de Prática Educativa permitiu que aprendesse a fundamentar as minhas práticas e a reconhecer os meus erros, e o Seminário Interdisciplinar foi fundamental para a realização do estudo com recurso à metodologia “Abordagem de Mosaico”, que adiante se apresenta. Ao longo do relatório pretendo descrever e analisar todo este percurso e o contributo destas unidades curriculares.

O documento estará dividido em três capítulos. No primeiro debruço-me, essencialmente, na caracterização da instituição, do grupo e do currículo, mas também nos meus objetivos e ações realizadas enquanto estagiária. No segundo

explicitarei cinco experiências-chave e justificarei o motivo de as ter considerado relevantes para o meu percurso formativo. Por fim, no último capítulo, apresentarei considerações finais sobre o meu percurso enquanto estagiária, explicitando interrogações, aprendizagens, erros e evoluções que contribuíram para o meu crescimento enquanto profissional no campo da Educação de Infância.

Importa referir que uma das experiências-chave se refere à componente investigativa baseada na metodologia “Abordagem de Mosaico”, e uma outra ao projeto desenvolvido durante o período de estágio, que consistiu na implementação de uma oficina da escrita.

Assim, o presente relatório pretende demonstrar que, ao longo deste período, questioneei sempre os meus conhecimentos e tive uma enorme vontade de aprender com o objetivo de melhorar o meu desempenho. Desde o início assumi uma atitude reflexiva tendo em conta que refletir nos leva “à reestruturação de práticas educativas para um melhor atendimento e desenvolvimento global da criança” (Marques, et al., 2007, p.130).

PARTE I – OPORTUNIDADE DE IDEALIZAR O MEU FUTURO

1. Caracterização do Ambiente Educativo

A prática pedagógica apresentada neste relatório é referente ao meu percurso numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada na cidade de Coimbra, numa sala de jardim-de-infância com vinte e quatro crianças de três anos de idade¹.

Importa referir que a presente Instituição possuía não só a valência de jardim-de-infância, mas também a de creche.

O facto de ser uma Instituição que se encontra no centro da cidade permite que as crianças se desloquem a pé e/ou de transportes públicos sempre que necessário. Assim, fica possibilitada uma maior articulação entre a realidade vivenciada na cidade e os projetos curriculares de grupo. Isto contribui, não só para o desenvolvimento social das crianças mas, também, para a construção de novas aprendizagens. Este facto possibilita uma relação positiva da Instituição com a família das crianças e com outros parceiros educativos. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997), “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p.43). Não se trata apenas de uma relação de transmissão de informação sobre o percurso da criança mas, também, de cooperação na educação da mesma. Por exemplo, os pais de uma das crianças foram desafiados a mostrarem “o que fazem os cientistas?” e aceitaram. Esta questão surgiu pelo facto de, por diversas vezes, as crianças mostrarem interesse em perceber o que estes pais faziam no seu trabalho. Os pais trouxeram diversos materiais de observação microscópica e, durante algumas horas, as crianças puderam utilizá-los para observar diversos objetos/animais e realizarem os seus registos. Durante este período os pais foram conversando com as crianças de forma a explicar o que faziam e porque o faziam. Temos outro exemplo aquando do desenvolvimento de uma sessão de educação física por parte da mãe de

¹ Todas as informações apresentadas no presente relatório sobre a Instituição foram retiradas do respetivo Projeto Educativo (PE).

uma criança. Esta aula conteve diversos exercícios (inclusive de relaxamento) e jogos de expressão físico-motora.

O jardim-de-infância funcionava entre as 7h45min e as 19h15min, adaptando-se assim, e tentando responder, às necessidades dos Encarregados de Educação.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997)

o ambiente educativo deve ser facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, devendo refletir interações positivas entre os diferentes intervenientes e uma boa gestão dos recursos humanos e materiais com o objetivo de constituir um suporte do trabalho curricular do educador (p. 31).

Assim sendo, ao longo do estágio, prestei especial atenção à observação do ambiente educativo.

Relativamente à organização do espaço, a Instituição (que acolhe 127 crianças e 21 funcionários) encontra-se dividida em dois edifícios com espaços exteriores. Na sua totalidade, estes edifícios contemplam três salas de jardim-de-infância e cinco salas de creche (duas salas de um ano, duas salas de dois anos e uma sala de berçário).

Os grupos, alguns com mais de vinte e quatro crianças, necessitavam de salas mais amplas uma vez que estas, nem sempre, tinham espaço para crianças, adultos e equipamentos. Assim, a organização seria mais facilitada e a exploração das potencialidades dos locais sairia beneficiada. Isto não acontecia uma vez que, por diversas vezes, o número de crianças por cada área de trabalho era demasiado elevado. Sabendo que o espaço na educação pré-escolar influencia diretamente o que as crianças podem fazer e aprender, é importante que este seja desafiador das capacidades das crianças promovendo, assim, novas aprendizagens. Quando tal não acontece, seja devido a espaços muito pequenos para o número de crianças existentes ou a espaços demasiado estereotipados, cabe aos profissionais colmatar essas lacunas. Assim sendo, e derivado ao modelo pedagógico adotado pela Instituição (Movimento Escola Moderna), a sala não se encontrava dividida pelos tradicionais

“cantinhos”, mas por áreas de apoio ao trabalho. A saber: Área da matemática, do faz de conta, da biblioteca e documentação, do laboratório de ciências e experiências, dos jogos de mesa, da expressão plástica, da massa e dos carrinhos, uma área central com diversas funções, mas mais destinada ao trabalho coletivo e reuniões de conselho e, após a implementação do meu projeto pedagógico, a área da Escrita. Todas as áreas ficaram claramente definidas e dispostas ao longo da sala. Em cada área só podia estar um determinado número de crianças e essa informação estava exposta de forma clara, através de um cartão que contém o número de crianças e um espaço para colocarem os seus cartões individuais. Importa referir que este tipo de regra não existe só por uma questão de organização, mas também para que as crianças aprendam a fazer escolhas e respeitem as escolhas dos seus colegas. Como referem as OCEPE (Ministério da Educação, 1997),

a independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia, em que vai aprendendo a escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões (p.53).

Junto à sala onde estagiei existia a área polivalente que, sendo um espaço amplo, servia de área de acolhimento para as salas de 2, 3 e 5 anos.

Os materiais das áreas estão apropriados ao nível de desenvolvimento das crianças, são diversificados e encontram-se devidamente identificados para facilitar a sua utilização e arrumação por parte destas. Por exemplo, na área da matemática, existe um armário para arrumação do material e em cada prateleira está afixado um quadrado de uma cor específica (amarelo, azul ou branco). Os materiais que estiverem identificados com quadrado branco devem ser arrumados na prateleira que tenha o mesmo símbolo. Os diferentes símbolos marcam diferentes categorias de materiais. É de salientar que todos os materiais se encontram em excelentes condições e as próprias crianças tem consciência que os devem preservar. Em relação à adequação dos materiais ao nível de desenvolvimento, pude verificar que todos se encontram adequados. Permitem diferentes formas de exploração/manipulação logo, permitem novas aprendizagens. Isto é, qualquer material que seja apresentado às

crianças, que são naturalmente curiosas, revela potencialidades para o seu desenvolvimento. Muitas vezes, essas formas de exploração/manipulação podem não ser as “estipuladas” para aquele tipo de material, mas acabam por revelar-se ainda mais vantajosas, ainda que os objetivos destes jogos/materiais não devam ficar esquecidos.

Na área da biblioteca e documentação não existem apenas livros de histórias, mas também enciclopédias, revistas e jornais. Foi bastante interessante, ao longo do estágio, observar as crianças a pedirem para consultarem esses materiais para esclarecerem dúvidas. Por exemplo, a determinada altura, uma das crianças, tendo como brinquedo um dinossauro, mostrou-se interessada em consultar uma das enciclopédias de forma a encontrar o animal com as mesmas características e, assim, descobrir o nome.

As paredes das salas são utilizadas como expositores para os trabalhos das crianças, para os instrumentos de regulação e para as regras da sala (Mapa de presenças, Mapa de atividades, Diário de turma, Mapa de tarefas, Calendário e Tabela do Estado de Tempo). Muitos desses objetos/trabalhos expostos relacionam-se estreitamente com os projetos a decorrer atualmente e, muitas vezes, são as próprias crianças a escolherem o que irá ser exposto e onde.

A distribuição do tempo relaciona-se com a organização do espaço pois a utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços. O tempo, o espaço e a sua articulação deverão adequar-se às características do grupo e necessidades de cada criança (Ministério da Educação, 1997, p.40).

A organização do tempo, tendo em conta o Movimento Escola Moderna, centra-se em três grandes tempos: Tempo de trabalho autónomo/ Trabalho de projeto; Tempo de trabalho participado pelo grupo/Animação cultural; e Comunicações.

O tempo de trabalho autónomo/Trabalho de Projeto é destinado à realização de atividades e projetos que foram anteriormente planeados pelas crianças em conjunto com a educadora e que irão ser realizadas individualmente ou em

pequeno grupo. É, também, o tempo destinado à exploração das áreas de trabalho existentes na sala de forma autónoma.

O tempo de trabalho participado pelo grupo/ Animação Cultural é, geralmente, destinado ao período da tarde e dedica-se a atividades de grande grupo, de expressões, saídas ao exterior da Instituição e a visitas de familiares ou outras pessoas da comunidade que tenham experiências para partilhar com as crianças e às reuniões de conselho (realizadas todas as sextas-feiras).

Por fim, **o tempo dedicado às comunicações**. As comunicações revelaram-se, na minha perspetiva, bastante vantajosas. Era durante estes momentos de comunicação e partilha, que as aprendizagens individuais se estendiam ao restante grupo. Nestes momentos, era pedido às crianças que partilhassem algo que tivesse significado para elas. Podiam falar sobre momentos passados no jardim-de-infância, como descobertas realizadas nas áreas de trabalho, ou momentos vividos fora da Instituição. Por exemplo,

“Estamos nas comunicações da manhã (após o horário de acolhimento) e o Pedro mostra um fruto que trouxe de casa. Todas as crianças começam a comentar que fruto será. Surgem comentários como: - é muito grande para ser uma maçã! O Pedro responde de imediato dizendo que não era uma maçã mas sim uma Romã. Nem todas as crianças conhecem este fruto, então a educadora pede ao Pedro que fale sobre ele. Enquanto isso, a auxiliar abre o fruto para mostrar o seu interior.”

(Notas de Campo)

Esta criança partilhou o conhecimento que tinha sobre aquele fruto com os seus colegas e, com essa partilha, novas descobertas foram realizadas.

A pedagogia de projeto está, paralelamente ao modelo pedagógico MEM, bastante presente. Esta metodologia promove não só o desenvolvimento intelectual das crianças, mas também o dos seus educadores. Neste tipo de metodologia não pretende ensinar-se as crianças mas proporcionar os recursos necessários para que

possam aprender. Como refere Vasconcelos (2011) citando Malaguzzi (1999), “ensinar é proporcionar condições para aprender” (p.12).

O educador assume um papel de “provocador” dado que deve desencadear situações de conflito cognitivo. Desta forma, leva as crianças a questionarem-se e a procurarem soluções. O educador não deve nunca esquecer o seu papel de mediador e assim ajudar as crianças a clarificarem dúvidas que possam surgir e a explicitar o caminho que estão a percorrer (Guedes, 2011, p.9).

Assim sendo, trabalhar através da pedagogia de projeto é, sem dúvida, vantajoso para as crianças dado que tem como ponto de partida os seus interesses ou situações que, de certo modo, despertaram curiosidades. Cabe também ao educador não banalizar este tipo de situações, apoiando e alargando as propostas das crianças, mas nunca esquecendo que devem ser projetos que tenham potencialidades educativas e não que surjam de simples curiosidades momentâneas.

Neste tipo de projeto, a educadora optava por trabalhar em pequeno grupo mas, no fim, o resultado era sempre partilhado com as crianças que não participaram.

A educadora fundamentava também o seu trabalho nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e nas Metas Curriculares que, apesar de já não se encontrarem em vigor, adaptadas ao seu contexto, serviam como suporte ao seu trabalho.

As transições que iam acontecendo ao longo do dia eram bastante claras, isto é, não aconteciam de forma caótica. As crianças conseguiam perceber que iria acontecer uma interrupção no que estavam a fazer e que iria começar um novo momento. É importante, para elas, que não exista uma quebra repentina, uma vez que, para se sentirem seguras, necessitam de tempo para estruturarem as suas brincadeiras e atividades. De forma a tornar estes momentos mais agradáveis eram utilizadas canções ou rimas. Como por exemplo, transição da reunião de conselho para o lanche “*Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar, chamava o Tomás e o Simão para ir lanchar*”. Com este momento as duas crianças ficaram a saber que

teriam de se levantar, ir lavar as mãos e formar uma fila, ao pé da porta da sala, para irem lanchar.

Após fazer esta pequena descrição sobre o ambiente da sala, onde tive oportunidade de estagiar, posso garantir que era um ambiente muito agradável, não só para as crianças, mas para todos os adultos que a frequentam. Poderei, então, considerar o ambiente da sala como um espaço pedagógico, dado que, segundo Formosinho (2009), um espaço pedagógico é um lugar organizado para aprendizagem, é lugar de bem-estar, alegria e prazer que deve estar aberto a vivências e interesses das crianças e comunidade e que seja flexível, plural e diverso, estético, ético, amigável, seguro, lúdico e cultural (p.8).

O modelo pedagógico MEM assume como pressuposto a heterogeneidade dos grupos “com o objetivo de um enriquecimento cognitivo e social das crianças” (Folque, 1999, p.3). Este pressuposto “baseia-se na teoria de Vygotsky no conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), na medida em que o contacto das crianças com adultos ou pares mais avançados, é promotor de aprendizagem” (Folque, 1999, p. 3). No entanto, por questões que se prendem com a Direção, a Instituição não segue este pressuposto. Todas as educadoras tentam compensar esta lacuna através da cooperação entre as várias salas da Instituição. Vários projetos são realizados em comum e existe, de forma regular, a partilha de projetos. Isto é, ao longo de todo o estágio pude observar que os projetos realizados dentro das salas não ficavam aí esquecidos, são apresentados a outras salas, não só como uma forma de partilha de conhecimentos mas também para despertar a curiosidade das outras crianças impulsionando o surgimento de novas questões e, por sua vez, novos projetos.

1.1 Caracterização do grupo

O grupo da sala de três anos era constituído por vinte e quatro crianças (9 raparigas e 15 rapazes), sendo que, duas dessas crianças não eram portuguesas. A meio da minha prática pedagógica, uma dessas crianças abandonou a instituição para regressar ao seu país de origem.

O presente grupo era acompanhado por uma educadora e uma ajudante de ação educativa.

Importa referir que, apesar da grande maioria das crianças já frequentarem a creche da respetiva instituição (17 crianças), não faziam parte do mesmo grupo, assim sendo, ainda se encontravam em fase adaptação não só ao espaço mas também aos novos colegas e novos adultos.

Eram bastante autónomos. Durante as refeições, raras eram as crianças que necessitavam de apoio, depois da sesta faziam a sua higiene pessoal e vestiam-se sozinhos, durante o tempo de trabalho autónomo escolhiam as áreas em que pretendiam estar e, salvo raras exceções, respeitavam sempre as escolhas dos seus colegas. Um dos pontos em que demonstravam pouca autonomia era na arrumação dos materiais talvez porque, como referi anteriormente, para que essa arrumação fosse correta era necessário respeitar as etiquetas dos materiais e, na minha opinião, as crianças ainda não percebiam muito bem para que serviam aqueles símbolos.

Por outro lado, achei um grupo muito autónomo na resolução de conflitos. Talvez se deva à ausência de castigos que eram substituídos por tempos de pausa que possibilitam às crianças uma reflexão sobre o comportamento que acabaram de ter. Como refere Stratton (2013), “o tempo de pausa dá uma oportunidade às crianças para refletirem sobre o que fizeram e ponderarem outras soluções, estimulando um sentido interno de responsabilidade, ou consciência” (p.86). A minha abordagem, durante este período, em relação à gestão de conflitos passou por utilizar o tempo de pausa só como último recurso. Na grande maioria das vezes, as crianças resolviam os seus conflitos sem intervenção do adulto e sempre considerei que deveria permitir-

lhes isso. No entanto, sempre que era necessário, intervinha através de um diálogo com as crianças envolvidas tentando que percebessem que existiam outras opções para resolverem os seus problemas. Por exemplo,

“O A. e o M. estão na área dos carrinhos. O M. brinca com um comboio que tem várias carruagens e o A. tirou duas delas ao M.. O M. começa a bater ao A. e a chorar. Decido intervir. Quando chego ao pé dos dois peço que me expliquem o que se estava a passar. O M. começa a explicar e o A. fica calado. No fim, pergunto ao A. se foi realmente assim que se passou. O A. concorda mas diz que queria brincar. Comecei a fazer perguntas: Como podemos resolver esta situação? Ninguém respondeu. Se calhar o A. poderia brincar contigo M.. O que achas? Não concordaram, mas arranjam outra solução. Partilharam as carruagens pois acharam que o melhor seria que cada um ficasse na sua brincadeira”

(Notas de campo)

1.2 O caminho idealizado e o caminho percorrido

Ao longo deste processo de estágio e de formação estabeleci objetivos que pretendia cumprir. Pretendia conhecer todo o ambiente educativo da Instituição assim como cada criança individualmente e em grupo. Só deste modo seria possível perceber as áreas de interesse de cada um ou as áreas onde existissem maiores dificuldades para que conseguisse, posteriormente, adaptar todo o meu projeto pedagógico. Contudo, isso não bastava e era necessário mudar a minha forma de estar perante as crianças, tomá-las como seres ativos no seu processo de aprendizagem e, para isso, necessitava de refletir sobre as minhas práticas.

Assim, procurei que o todo o meu trabalho ficasse assente nos pressupostos de que as crianças devem ter oportunidades para participar e que ganham consciência da importância que as suas escolhas representam para a construção das suas aprendizagens.

Para que possa clarificar as minhas intenções e objetivos ao longo deste período, é necessário realizar uma breve descrição sobre os momentos que proporcionei e me foram proporcionados por este grupo de crianças durante este período. Começarei por descrever a terceira fase de estágio, na qual se pretendia uma integração progressiva no contexto educativo².

Nesta fase, juntamente com o meu par pedagógico, decidimos realizar apenas quatro atividades. Apesar de simples, foram devidamente planeadas com o apoio da educadora cooperante. Este apoio foi fundamental, dado que o conhecimento sobre o grupo e sobre cada criança individualmente ainda era insuficiente e, a nossa segurança enquanto estagiárias, ainda era escassa. Tínhamos o objetivo de proporcionar um ambiente estimulante promovendo, assim, aprendizagens significativas e diversificadas (Ministério da Educação, 1997, p.26).

Começámos pela leitura e representação com fantoches da história “A Ovelhinha que veio para jantar” (APÊNDICE I). A utilização dos fantoches como suporte para contar esta história foi, sem dúvida, uma ótima opção. Em primeiro lugar, as crianças não estavam habituadas a este tipo de suporte e, por isso, era uma novidade. Estiveram atentas durante toda a história e no fim, na altura da discussão, dirigiram-se aos fantoches com as suas questões e não a nós, estagiárias, que estivemos a contar a história. Como referem as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), “os fantoches facilitam a expressão e comunicação através de «um outro» ” (p.60). E, por isso mesmo, aproveitamos este momento para promover a comunicação com as crianças e entre as crianças tentando criar um elo de confiança consistente.

No fim, a troca de opiniões e pensamentos sobre a história decorreu de forma natural e simples. Pude assistir, ainda, a momentos de partilha, por parte das crianças através dos fantoches. Após uma observação e exploração destes materiais, conseguiram exteriorizar sentimentos e vivências muito particulares relativos a eles próprios. Uma vez que o fizeram recorrendo aos fantoches, não existiu qualquer

² Neste ponto não farei referência às duas fases de estágio anteriores dado que, essas, fui explicitando ao longo do texto anteriormente apresentado, onde realizei uma análise e descrição de todo ambiente educativo.

sentimento de vergonha ou constrangimento, o que, na minha opinião, foi bastante positivo e fez valer toda a atividade.

De seguida, organizámos dois jogos de expressão físico-motora. Estes jogos foram impulsionadores para mudanças na minha postura com as crianças.

No primeiro jogo, as crianças deveriam realizar ações indicadas por mim (andar, gatinhar, correr, etc.) ao som de uma música. No segundo jogo, também ao som de uma música, foi atribuída a cada criança uma folha de jornal. Quando a música parasse de tocar deveriam colocar a folha no chão e continuar andar. Quando parasse novamente, deveriam sentar-se numa folha de jornal. A única variante do jogo foi a retirada, por mim ou pelo meu par pedagógico, de folhas de jornal. Assim, as crianças deveriam estar com atenção, não só à música, mas também às folhas de jornal. No fim, foi colocada uma música mais calma e realizaram-se alguns exercícios de relaxamento.

Por serem dois jogos muito simples não esperava grande dificuldade, no entanto, fui reparando que algumas crianças não realizavam as ações pretendidas. Posteriormente, refletindo sobre o que poderia ter corrido mal, cheguei à conclusão que achei os jogos tão simples que acabei por não explicar às crianças as regras e os objetivos devidamente. E, por isso mesmo, só entendiam quando eu, ou alguém, exemplificava o que era necessário fazer. Aqui percebi a importância de dialogar com as crianças no fim de cada atividade, pois foi através deste *feedback* que pude perceber o que tinha corrido mal. Esta atitude reflexiva levou-me a ter mais cuidado nas atividades seguintes, passando a ouvir mais as crianças sobre o que acham das atividades e pedindo sempre a opinião da educadora cooperante.

Assim, “aprendi que os erros e as falhas podem ser produtivos” (Ferreira, 2004, p.47) e nunca encarados como um insucesso da nossa parte.

A terceira atividade consistiu numa experiência com diferentes tecidos. O objetivo inicial era mostrar algumas diferenças dos tecidos que usamos no Verão e no Inverno.

Começámos por levar as crianças para a rua. Sentadas num tapete distribuámos por cada criança um pedaço de tecido (algodão, polar, linho, etc.) e pedimos que colocassem à volta da sua mão e fossem dizendo o que sentiam. As respostas iam sendo registadas numa tabela. Quando começámos a falar individualmente dos tecidos uma das crianças perguntou de onde vinha a lã e, curiosamente, depois de responder que vinha das ovelhas a criança não ficou convencida e disse “*Não pode vir das ovelhas porque esta lã é amarela e as ovelhas não são amarelas!*”. Assim, surgiu uma pequena conversa paralela sobre o que acontecia de diferente a esta lã para que ficasse amarela.

Com a exploração dos tecidos novas dúvidas foram surgindo e fomos sempre procurando as respostas. A questão sobre a lã foi solucionada com a exploração de um livro que existia na área da biblioteca e na qual encontramos informação sobre a origem da mesma.

Esta atividade foi um passo importante para começar a entender, na prática, o que era o Movimento Escola Moderna. Em primeiro lugar, esta atividade surgiu das diversas discussões que ocorriam sobre o tema Inverno. Em segundo lugar, tentámos sempre criar momentos que respeitassem umas das condições deste modelo pedagógico “Proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir” (Floque, 1999, p.7) em que o fundamental “é a existência de um carácter lúdico na exploração das ideias, dos materiais e documentos para que o questionamento, a interrogação possa surgir. Assim as crianças serão capazes de ativamente se envolverem e tentarem compreender o mundo que as rodeia” (Folque, 1999, p.8).

Por fim, realizámos uma atividade que consistia na leitura da história “As preocupações do Billy” de Anthony Browne. A ideia de apresentar esta história surgiu da observação do medo por parte de muitas crianças que “os pais não voltassem para os irem buscar”. Assim, o objetivo, ao apresentar esta história, seria que se tornasse o mote para o diálogo sobre os medos que tinham, fazê-los falar sobre as suas preocupações e, quem sabe, conseguir solucioná-las.

Começámos por perguntar se sabiam o que eram “preocupações”. Surgiram diversas respostas: “*São medos*”; “*Coisas que assustam!*”. As várias respostas iam sendo registadas. De seguida, procedeu-se à leitura da história. Por fim, perguntámos o que tinha acontecido na história que tinha levado o menino a não ter mais preocupações. De imediato, responderam que o menino tinha construído um boneco das preocupações e que também queriam fazer um.

Nos dias seguintes recebemos a notícia, através da educadora, que alguns pais teriam contado que as crianças realmente dormiram com os seus “bonecos das preocupações” e que, por esse motivo, não tinham tido dificuldades em adormecer, pois antes de adormecer falaram com o seu “novo amigo”.

Ao longo deste período, fui procurando estratégias para colmatar o receio que tinha de atividades em grande grupo, dado que, na grande maioria das vezes, sentia que não conseguia captar a atenção de todas as crianças. Assim, em situações que as crianças começavam a falar todas ao mesmo tempo utilizava estratégias como contar “1,2,3...” num tom mais assertivo. Pode até parecer algo banal, mas, era o suficiente para voltar a captar a atenção das crianças conseguindo que todas participassem e assim, poderia dar uma atenção mais individualizada durante essa participação escutando as suas opiniões e questões convenientemente.

A implementação e gestão de um projeto pedagógico surge de forma natural e tem, obrigatoriamente, que ter significado para o grupo onde se pretende que seja desenvolvido. Por isso, acreditei que seria um enorme desafio concretizá-lo num contexto de estágio em que o tempo é tão limitado. No entanto, foi durante a terceira fase de estágio que surgiu a primeira hipótese do que poderia ser um projeto pedagógico pertinente para este grupo de crianças e que estivesse de acordo com o modelo pedagógico que a Instituição segue.

De uma forma natural e sem esperar que daqui surgisse um projeto, comecei a estar mais desperta para a curiosidade que as crianças iam revelando sobre a escrita. Quase todas as crianças mostravam interesse em reconhecer e representar o grafismo do seu nome ou questionavam os adultos da sala sobre o que seria escrever. Então,

depois de refletir sobre estas observações questionei-me se não seria pertinente a introdução da oficina da escrita na sala.

Em momento algum, durante estas reflexões, coloquei a hipótese de implementar a oficina da escrita para ensinar as crianças a ler ou escrever, muito menos prepará-las para a escolaridade obrigatória, mas, tinha a consciência de que poderia proporcionar um ambiente que facilitasse a emergência da escrita.

Derivado à minha inexperiência neste tipo de temática nem sempre foi fácil perceber quais eram as concepções que as crianças tinham sobre a escrita e a partir delas fazer algo que promovesse o seu desenvolvimento. No entanto, estabeleci que o meu projeto pedagógico iria ter como pressuposto que mais importante

de que todas as crianças atingirem a mesma etapa, o grande objetivo da educação pré-escolar deve ser o de proporcionar oportunidades, para que todas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, reflectindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa (Mata, 2008, p. 43).

A ideia de realizar um projeto ligado à emergência na escrita no pré-escolar foi apresentada à educadora cooperante que aceitou sem hesitar. A própria referiu, até, que, na sua opinião, já estava a tornar-se pertinente a introdução de uma oficina da escrita na sala. No entanto, fez questão de perceber quais eram as nossas intenções com este projeto, porque não se tratava de um projeto qualquer, mas sim, de algo com bastante significado e utilidade para o grupo.

Tudo o que foi preparado para a realização deste projeto foi pensado e planeado com o apoio da educadora cooperante, sem dúvida, uma das peças fundamentais para que tudo corresse da melhor forma.

Assim, para que este projeto pudesse surgir era necessário que as crianças tivessem uma oportunidade de expressar as suas opiniões sobre o que, para elas, seria a Escrita. Foi nesta fase que o meu papel enquanto futura educadora de infância se tornou fundamental. Tinha de estar atenta a qualquer oportunidade que pudesse surgir para questioná-las.

Com a chegada da Primavera essa oportunidade surgiu. No decorrer de uma atividade sobre a temática que englobava a recriação do quadro “Crisântemos” de Claude Monet as crianças decidiram que queriam contar aos pais o que descobriram e como recriaram o quadro. Então, de forma espontânea e ainda sem pensar no que daí poderia surgir para o meu projeto, perguntei o que poderíamos fazer para mostrar todo aquele trabalho. As respostas foram diversas: *“Podemos colocar um menino lá fora e sempre que aparecesse um pai ele explicava!”* ou *“Podemos deixar um recado «escrevido»!”*.

Depois de explorarmos as várias ideias que foram surgindo, decidi focar a minha atenção no que seria afinal o significado de “um recado «escrevido»”. Durante o diálogo uma das crianças disse *“É o que fazemos no diário e é o que fazemos quando queremos deixar um recado aos pais”*. Sem dúvida, que esta seria a oportunidade ideal para lançar um projeto desta categoria. Então, questionei: *“Afinal, o que é a escrita? Porque precisamos de escrever?”*. Como restava pouco tempo, derivado ao fato de termos de cumprir os horários das rotinas, pedi que, em casa com os pais, tentassem descobrir o que era a escrita e onde a encontrávamos para que no dia a seguir retomássemos a conversa.

No dia seguinte, surgiram diversos suportes de escrita que explorámos e dos quais retirámos conclusões. Ao longo do diálogo com as crianças íamos registando as suas ideias numa teia de conceitos.

Após questionar as crianças sobre o que seria a Escrita e se seria útil para o nosso grupo ter uma oficina, procedemos à escolha do local e de alguns materiais; materiais que deveriam possibilitar à criança a vontade de querer aprender algo de novo, incentivá-la e fazer com que se interessasse e evoluísse no domínio da escrita. Como refere Mata (2008), a progressão das crianças no domínio da escrita em idade pré-escolar só acontece derivado às “oportunidades que tiveram de interagir com o escrito, de experimentar, de reflectir, dos apoios que tiveram e das respostas às questões que foram colocando” (p.42).

A decisão acerca do local onde iria ficar a oficina da escrita foi tomada em conjunto com as crianças que sugeriram que ficasse junto da área da biblioteca, de forma a ficar próxima dos livros. Anteriormente, tinham identificado letras nos livros. Esta sugestão foi aceite, porque como é referido por Fernandes (2004), “o livro é o instrumento fundamental no contacto com a escrita. Através da manipulação e exploração de diferentes tipos de suporte e texto, as crianças vão-se apropriando das várias funções da linguagem escrita” (p.9).

Resumidamente, este projeto passou por criar um espaço para as crianças fomentarem o seu gosto pela escrita. Para que fosse um local agradável e apelativo para as crianças, era necessário perceber o que é que devia estar presente, tendo estas referido diversos materiais como lápis, canetas, revistas, folhas e jogos. Importa referir que quando as crianças solicitaram jogos para a oficina, fiz questão de perguntar que tipos de jogos deveriam existir, tendo eles apenas feito alusão àqueles que contêm letras. Após a realização deste inventário colocámos os materiais na área à disposição das crianças. A partir desta etapa, o nosso trabalho passou pelo acompanhamento na área tentando perceber que ideias tinham as crianças sobre o que poderiam aprender na oficina da escrita e descobrir se os materiais existentes potenciavam ou não essas aprendizagens.

Com estes diálogos foram surgindo novas ideias e portanto, também, novos materiais, como por exemplo, o alfabeto para colocar ao longo da oficina, o jogo “correspondência letra a letra” (mais tarde designado por “Caça às letras”), um suporte com os nomes de cada criança com o respetivo autorretrato, o jogo das sílabas e, posteriormente, o jogo “À descoberta do Som das letras”.

Por fim, foi um projeto bastante trabalhoso. Houve muito trabalho que não foi considerado como atividade mas que foi igualmente importante, como por exemplo a exploração de textos com as crianças ou a exploração dos seus nomes. Ou seja, da exploração autónoma que as crianças realizavam na área e, que muitas vezes acompanhávamos existiam sempre pequenas atividades que surgiam apesar de não estarem programadas. Como por exemplo, quando uma criança encontrava num texto sobre o seu fim de semana, as mesmas letras que estavam no seu nome ou quando

durante o projeto sobre os caracóis uma das crianças questionou porque é que a palavra “caracol” tinha tantas letras se era um animal tão pequeno. Acabávamos por desenvolver aqui pequenas atividades mas igualmente importantes.

Este projeto foi, sem dúvida, muito gratificante, possibilitou-me novas aprendizagens e comprovou que a presença da escrita no Pré-escolar não serve para preparar as crianças para a escolaridade obrigatória, mas sim para facilitar a sua emergência. Considero um bom ponto de partida para, no futuro, desenvolver um trabalho semelhante com as crianças. Creio que posso utilizá-lo como ferramenta, ainda que de forma ligeiramente diferente. Ou seja, creio que a base está construída corretamente, contudo não esqueço que deverei ter mais atenção ao nível de desenvolvimento das crianças e tendo em consideração o que é mais relevante trabalhar naquele momento.

É importante salientar que, durante a fase de implementação do projeto, as atividades realizadas não foram exclusivamente no âmbito deste. Isto é, durante este período acompanhámos a educadora cooperante nas suas atividades e projetos e realizámos atividades paralelas ao projeto, como por exemplo, a experiência do “atraí e não atraí” e um jogo para a área da Matemática designado “Dominó Hexagonal” e tentei integrar-me nas atividades livres das crianças e apoiá-las no desenrolar das mesmas sem querer quebrar a sua autonomia e assim “influenciar” as suas escolhas.

A experiência do “atraí e não atraí” não correu da melhor forma, pois os conceitos de atrair e não atrair ainda eram de difícil compreensão para as crianças nesta fase do seu desenvolvimento. Na minha opinião pessoal, as crianças acabaram por não perceber o conteúdo da atividade e, por isso mesmo, não entenderam os conceitos. O que se comprovou mais tarde, porque apesar de terem ficado com todos os materiais na área das Ciências para que repetissem a experiência, nunca o fizeram.

O jogo para a área da Matemática designado “Dominó Hexagonal”, consistia em várias peças com a forma de um hexágono regular. Cada peça continha seis divisórias com círculos que representavam quantidades de um a seis, permitindo que as crianças fossem combinando os lados da figura de acordo com as quantidades representadas. Assim, contactavam com os algarismos de 1 a 6 e com uma nova figura geométrica (APÊNDICE II). Com este tipo de jogos possibilita-se que as crianças vão construindo a noção de número através, por exemplo, da correspondência de quantidades ou de algarismos. Na educação pré-escolar a existência de uma grande “diversidade de materiais para desenvolver as mesmas noções através de diferentes meios e processos, constituem um estímulo para aprendizagem da matemática” (Ministério da Educação, 1997, p.76), isto é, já existiam dominós e outros materiais semelhantes na sala, no entanto, este fato não retirava as potencialidades deste novo jogo.

1.2.1 Planificação e Avaliação

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997),

planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é a condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promovam aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades (p.26).

O processo de planear na educação pré-escolar nem sempre é fácil., principalmente quando a pessoa que planifica se encontra no seu processo de formação, portanto, para além da sua inexperiência, conhece muito pouco do grupo e do contexto onde se encontra.

Assim sendo e, para tentar colmatar esta dificuldade no processo de planear, tentei sempre que este se realizasse para as crianças e com as crianças, permitindo ao

“grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (Ministério da Educação, 1997, p.26).

Ao utilizar este tipo de planificação devemos ter consciência que é um processo flexível e não um processo que não possa ser alterado ou ajustado consoante as necessidades do grupo. Assim, damos oportunidade às crianças que percebam os seus interesses e dificuldades e proporcionamos um ambiente estimulante e desafiador das suas capacidades.

Podemos pensar no ato de planear como um suporte teórico da nossa prática, dado que, apesar de ser necessário para nossa orientação só quando é colocado em prática é que percebemos se realmente é possível de concretizar com o grupo em questão. Por isso, ao longo deste período de estágio, raras foram as planificações que na prática correram como estavam planeadas. Assim, para que as atividades tivessem sucesso foi necessário ter capacidade de ajustar o que estava planeado às situações imprevistas tirando partido destas.

Planear é indissociável de refletir, dado que, ser um educador reflexivo “significa ser um profissional que reflete sobre o que é, e o que realiza, o que sabe e o que ainda procura encontrando-se em permanente atenção às situações e contexto em que interage” (Marques, et al.,2007,p.132). Este ato de refletir possibilita reconhecer quando algo não corre bem e não culpabilizar as crianças por isso. Utilizar estratégias que nos ajudem a melhorar o nosso método, favorecendo o bem-estar das crianças e os seus interesses dado que elas mesmas devem ser ouvidas e ter um papel ativo na sua própria aprendizagem. Durante todo o meu estágio tentei que a criança fosse um sujeito ativo, não impondo as minhas crenças, preferências e decisões. Assim, deve considerar-se que, mais importante do que recordar o que foi feito na ação, é refletir entendendo o porquê, o para que é que foi feito, percebendo então se proporcionou alguma aprendizagem significativa ao grupo ou não.

Esta reflexão antes, durante e após a realização de uma planificação ajuda a reestruturar as nossas práticas, enquanto educadoras, e a melhorar a qualidade da educação pré-escolar.

Associado a estes processos de refletir e planear está o ato de avaliar. Avaliar “implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, p.27).

Assim, para que pudesse conhecer melhor o grupo e facilitar, posteriormente, a avaliação das atividades propostas foi-me sugerido a utilização de um instrumento de avaliação designado “Sistema de Acompanhamento de Crianças” (SAC)³. Este instrumento revelou-se uma novidade para mim. A sua aplicação, embora não tenha sido fácil, derivado ao número de crianças a observar e à minha inexperiência, revelou-se uma grande ajuda para reconhecer se as atividades, por mim propostas, estavam ou não a corresponder aos interesses e expectativas das crianças. Portanto, após o preenchimento da ficha 1G, solicitada pelas professoras (APÊNDICE III), nas quais pretende medir-se os níveis de bem-estar e implicação das crianças durante uma determinada situação, passei a utilizar esta forma de avaliação para observar as crianças durante as minhas atividades.

No entanto, o preenchimento deste tipo de fichas também ajudou na elaboração das planificações, dado que me permitiu um conhecimento mais aprofundado sobre as características individuais das crianças, reconhecendo os seus interesses, capacidades e fragilidades.

1.2.2 Estudo através da metodologia “Abordagem de Mosaico”

A realização de uma pesquisa com uma metodologia nova, Abordagem de Mosaico, numa fase tão importante e decisiva constituiu também um enorme desafio. Foram necessárias diversas leituras para perceber o que era esta nova forma de investigação.

³ Consiste num instrumento de apoio à prática do educador que possibilita uma maior diferenciação pedagógica, dado que, estabelece a ligação entre a observação, avaliação, documentação e desenvolvimento curricular. Foi desenvolvido, em Portugal, por um grupo de investigadores da Universidade de Aveiro, do qual fazia parte Gabriela Portugal. Basearam-se num modelo semelhante desenvolvido por Ferre Leaveres “A process-oriented child monitoring system for young child”.

Esta metodologia, desenvolvida por Alison Clark e Peter Moss, visa escutar as crianças reconhecendo-as como co-construtoras de significados e especialistas da sua própria vida, juntando ferramentas verbais e visuais que capacitam as crianças a terem uma “voz”. Ou seja, a serem encarados como agentes ativos. O grande objetivo do presente estudo seria responder à questão “Qual a perspectiva das crianças sobre a realidade/vivência no jardim-de-infância?”, sendo que seriam as próprias crianças a indicar-nos a resposta.

Na “Abordagem De Mosaico”, a criança é encarada com um agente ativo, dado que é ela própria que nos indica o que é relevante (para ela) naquele ambiente.

Posteriormente, no presente relatório, irei debruçar-me especificamente, nos dados e conclusões retiradas através da utilização desta nova metodologia de investigação.

PARTE II – UM PERCURSO COM EXPERIÊNCIAS-CHAVE

2. Um percurso com experiências-chave

Terminado este percurso, que me permitiu alargar os meus conhecimentos quanto ao que é a educação pré-escolar, assim como a minha prática, torna-se imperativo refletir sobre alguns dos aspetos que achei mais marcantes. Marcantes, não só porque se tornaram fundamentais para o meu crescimento enquanto pessoa/profissional de Educação, mas também porque se revelaram uma fonte de dúvidas e questões permanentes que me deixaram com vontade de saber mais e mais.

Assim, selecionei cinco experiências-chave: o meu projeto pedagógico - “Implementação da Oficina da Escrita”; o Movimento Escola Moderna – “Todos ensinam e todos aprendem”(Folque,1999, p.6); a importância do elogio e dos limites na Educação Pré-Escolar; “Oportunidade para escolher e para aprender”; e, por fim, a “Abordagem de Mosaico” (Clark e Moss, 2010).

De forma sucinta, mas reflexiva pretendo explicitar a importância de cada um destes itens no meu percurso de estágio e o seu contributo para o meu futuro profissional.

2.1 O meu Projeto Pedagógico “Implementação da Oficina da Escrita”

Não há hoje em dia crianças que não contactem com o código escrito e que, por isso, ao entrar para a educação pré-escolar não tenham já algumas ideias sobre a escrita... Pretende-se acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal e «clássica» à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita (Ministério da Educação, 1997, p.65).

O projeto “Implementação da Oficina da Escrita” foi um dos maiores desafios que enfrentei, em contexto de estágio, desde que iniciei o meu percurso na área de Educação de Infância. Não queria introduzir a escrita de uma maneira formal e tradicional mas sim possibilitar, às crianças, que contactassem com as diferentes

funções do código escrito e assim facilitar a emergência da escrita. No início parecia fácil. As crianças mostravam o caminho que desejavam percorrer e eu, enquanto futura educadora, deveria saber orientar e apoiar esse caminho. No entanto, nem sempre o projeto decorreu de forma tão linear.

A grande dificuldade não foi perceber “por onde começar”, mas sim “até onde podíamos ir”, sem impor às crianças uma “fórmula” que nos levaria, de imediato, ao encontro do ensino tradicional. Em vários momentos do projeto me questionei se o que estaria a fazer com as crianças era correto, ou seja, se não estaria a exigir demasiado delas. Queria apenas proporcionar momentos de exploração nos quais as crianças contactassem com o que seria a escrita e, assim, realizassem novas descobertas. Isto é, “a linguagem, quer seja falada ou escrita, não pode florescer no vazio”, mas sim “num ambiente que as apoie, estimule e desafie através de experiências ricas e de actividades” (Riley, 2005, p. 42).

Assim, pretendo nesta fase refletir sobre as dificuldades que vivenciei, o que aprendi e alguns erros que cometi ao longo da realização do meu projeto pedagógico.

A primeira grande dificuldade consistiu em perceber quais eram as ideias que este grupo de crianças tinha sobre a Escrita. Para tentar colmatar essa dificuldade realizámos uma conversa em que explorámos os materiais que recolheram, anteriormente, com os pais.

Durante essa conversa que deu origem a teia de conceitos (APÊNDICE IV), que esteve na base do projeto, conclui que para algumas crianças a linguagem escrita não representava a linguagem oral. A linguagem escrita seria só mais uma forma de representar a realidade, como o desenho ou as imagens. Ou seja, era como se não houvesse qualquer forma de ligação entre o oral e o escrito. “A escrita representa os objetos, as pessoas, os animais e não a designação dos objetos, das pessoas, dos animais” (Niza & Martins, 1998, p.40). Por exemplo, durante a conversa eu fui registando as opiniões das crianças e, por diversas vezes, me questionaram sobre o que estava a fazer e eu respondia “*Estou a escrever aquilo que estão a dizer para não me esquecer!*” e muitas crianças ficavam a olhar e a perguntar como eu podia fazer isso, ou seja, elas não percebiam como eu poderia estar a escrever algo que elas

estavam a dizer. No entanto, para muitas crianças já era bastante claro esta ideia de que a escrita representava a oralidade e que nos possibilitava recordar o que já tínhamos vivido. Por exemplo, a forma de expor o nosso trabalho sobre a Primavera foi sugerida por uma das crianças que, primeiramente, sugeriu que ficasse uma criança na porta da sala a explicar todo o nosso trabalho aos pais, mas depois de perceber que poderia ser cansativo disse que poderíamos escrever um recado com aquilo que os meninos queriam contar e colocar junto da exposição sobre a Primavera.

Reunião sobre como explicar o trabalho que realizámos sobre a Primavera aos pais:

“Podemos deixar um recado «escrevido»!” – Disse o P.;

“O que é um recado «escrevido»?” – Perguntei eu;

“É o que fazemos no diário e é o que fazemos quando queremos fazer um recado levar aos pais!” – Respondeu o P.

(Notas de Campo)

Notou-se claramente que esta criança entendia que poderia contar aos pais algo que vivenciou através da escrita.

Ainda durante esta conversa percebi que algumas crianças não faziam a distinção entre o código alfabético e o numérico. Após algumas leituras concluí que nesta fase de apreensão do código escrito é normal não existir esta distinção.

Estávamos a explorar os materiais que trouxeram de casa sobre a escrita e uma criança mostra recortes com letras e palavras. Eu pergunto porque trouxe aqueles recortes. A resposta foi *“Porque são números!”*. Alguns amigos disseram que não eram números mas sim letras.

(Notas de Campo)

Posteriormente, fui tentando perceber outras conceções que as crianças poderiam ter sobre este tema através de observações ou conversas durante o dia-a-dia. A primeira conclusão que retirei destas observações e que Oliveira (1997) defende é que, “as crianças têm ideias, elaboram hipóteses e buscam activamente

adquirir conhecimentos acerca da escrita e da leitura, pelo simples facto de entrarem em interacção «com esse objeto de conhecimento que é a escrita» ” (p.5). As crianças vão elaborando conceções sobre o que é escrever a partir da escrita que encontram à sua volta. Como, por exemplo, pude observar que muitas crianças pensam que objetos grandes se escrevem com mais letras do que objetos pequenos. Num outro dia, durante uma conversa (no decorrer de um jogo com imagens de animais e os seus respetivos nomes), com uma criança, esta disse que “formiga” se escrevia com menos letras que “elefante” dado que, o elefante é muito maior que a formiga.

Concluí, também, que algumas crianças já diferenciavam o desenho da escrita. Podia observar esta distinção nos seus desenhos quando associados a eles apareciam garatujas com formas semelhantes às de letras (APÊNDICE IV). Muitas vezes essas tentativas de escrita poderiam não ter qualquer significado, era apenas uma representação da “escrita”. Existiam, também, crianças que já diferenciavam a primeira letra do seu nome ou todas as letras do seu nome (APÊNDICE V).

Importa referir, que nesta etapa o reconhecimento das letras só se torna importante se este partir do que a criança pretende saber e não de um ensino formal. Porque caso isso aconteça, a criança vai apenas descobrir as letras e não vai fazer qualquer ligação com a escrita enquanto linguagem. Foi, tendo em conta, este pensamento que surgiu a necessidade de criar um suporte em que as crianças tivessem acesso ao seu nome de forma clara (APÊNDICE VI). Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997)

começando a perceber as normas da codificação da escrita, a criança vai desejar reproduzir algumas palavras. Por exemplo, aprender a escrever o seu nome, que tem um sentido afectivo para a criança e lhe permite fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras, o nome dos companheiros, o que o educador escreve (p.69).

Este suporte não serviu apenas para que as crianças reconhecessem o seu nome, mas também para que começassem a realizar novas comparações que surgiam muitas vezes de forma natural e espontânea.

O F. tem o seu nome colocado junto da F. e precisa de o ir buscar para assinar um trabalho. Aproxima-se do suporte, mas retira o nome da F. e não o dele. Disse-lhe: F., tens a certeza que esse é o teu nome? Olha para o retrato que está ao lado. O F. respondeu: O retrato não é meu, mas o nome tem a letra “F” (aponta para a letra). Então, aproximei-me e disse: Este é o nome da F. que começa pela mesma letra que o teu. Aliás, até tem mais letras iguais. Durante alguns minutos estivemos a descobrir quais eram as semelhanças.

(Notas de Campo)

Nesta primeira fase, concluí que, apesar das mesmas idades, era um grupo em diferentes fases de desenvolvimento e, em relação ao projeto, com diferentes conceções sobre o que seria a escrita. Respeitar essas conceptualizações que as crianças têm sobre a escrita é a melhor forma de promover a sua progressão. No entanto, foi bastante difícil elaborar um projeto que respeitasse e valorizasse estas ideias porque, na maioria das vezes, era difícil conseguir utilizá-las para que pudesse construir algo com significado para todas as crianças.

Assim, tentei sempre elaborar atividades que partissem das necessidades e interesses de cada uma das crianças. Dado que,

mais do que todas as crianças atingirem a mesma etapa, o grande objetivo da educação pré-escolar deve ser o de proporcionar oportunidades, para que todas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, reflectindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativo (Mata, 2008, p. 43).

Foi nesta tentativa de respeitar as conceptualizações das crianças acerca da escrita que penso ter cometido a minha primeira precipitação em relação ao projeto. a vontade que tinha em realizar um trabalho que correspondesse a todas as expectativas das crianças e a minha inexperiência em avaliar até onde poderia avançar, levou-me a pensar que todas elas estavam já preparadas para a realização de um jogo com sílabas. Fundamentei a realização deste jogo em várias observações que ia fazendo, por exemplo, reparei que existiam algumas crianças que já se

enquadravam na escrita silábica⁴. No entanto, era um leque muito pequeno de crianças e, portanto, no dia em que decidi realizar o jogo das sílabas, poucas foram as crianças que o conseguiram jogar, sem que primeiro observassem como se poderia dividir aquela palavra em “pedacinhos”, isto é, em sílabas. Como refere Mata (2008), “é essencial o respeito pelas características conceptuais de cada uma das crianças, não procurando pressionar nem saltar etapas. Cada criança tem o seu ritmo e características diferentes, e é natural que se encontrem em etapas conceptuais diferentes” (p.56).

As crianças realizaram a atividade, porém a ausência das ferramentas que lhes eram necessárias deixou-me, no final da atividade, com a noção que não tiraram grande partido dela como havia sido esperado por mim na sua idealização. Haveria, com certeza, outras atividades que teriam sido mais vantajosas para as crianças nesta fase do seu desenvolvimento.

Não quero com isto dizer que a atividade que realizei estivesse fora do alcance de crianças em idade pré-escolar. Apenas concluí que, para aquele grupo de crianças e nesta fase do seu desenvolvimento, estava desadequada. No entanto, errar, reconhecer o erro e refletir sobre ele ajuda-nos a evoluir enquanto profissionais, principalmente numa profissão que tem como público-alvo crianças, todas iguais/todas diferentes.

Penso que foi um projeto bem conseguido, apesar de algumas falhas que considerei normais, tendo em conta a minha inexperiência. No final, a satisfação não foi apenas das crianças mas também minha, por ter conseguido implementar algo que, até então, tinha bastante receio. Provei, a mim mesma, que a escrita no pré-escolar pode e deve ser valorizada, mas sem nunca esquecer que a criança é o centro e que é em torno dela que devemos focar todo o nosso trabalho.

Concluí, por isso, que foi, sem dúvida, um projeto que contribuiu, em grande escala, para a minha formação enquanto Educadora.

⁴ “A criança utiliza uma letra para representar cada sílaba. Faz variar as letras da mesma palavra e de palavra para palavra. Por vezes, uma palavra pode ser escrita de maneiras diferentes dependendo do momento em que surge na frase. A leitura que a criança efectua é silábica tanto nas palavras como na frase” (Fernandes, 2004, p.8).

2.2 Movimento Escola Moderna – “Todos ensinam e todos aprendem” (Folque, 1999, p.6)

Quando iniciei o estágio e me deparei com um novo modelo pedagógico fiquei bastante apreensiva. Este receio deve-se ao facto de ser um modelo que se regia por características muito próprias, muito centradas na criança, e em que “os professores têm o papel não de ensinar, mas de acompanhar e observar a atividade das crianças e de monitorizar o seu desenvolvimento” (Folque, 1999, p.5). De modo a conseguir enquadrar-me da melhor forma no dia-a-dia da Instituição, comecei o meu trabalho por me fundamentar quanto aos pressupostos teóricos do modelo. Sendo impossível ignorar que esta teoria tem, obrigatoriamente, uma implementação na prática e foi precisamente a este aspeto, mais prático, que me dediquei atenciosamente.

O Movimento da Escola Moderna (MEM),

propõe um currículo baseado em problemas e motivações da vida real, apresentados de modo funcional e pragmático (Dewey,1956). O objetivo central é proporcionar ambientes educativos (escolas) que estejam profundamente integrados no meio cultural da sociedade que servem, em vez de construir nichos culturais alheados da realidade da vida social (Niza, 1995b), o que torna mais eficazes as relações entre família e a escola. Neste sentido, as experiências de vida e saberes de cada criança constituem a base da aquisição de novos conhecimentos (Grave-Resendes, 1989, citado por Folque, 2012, p. 54).

Durante o período de estágio, no qual fui conhecendo e tentando adaptar-me ao modelo, pude analisar vários aspetos cujas características, se revelaram vantajosas para o desenvolvimento das crianças. Duas dessas características agradaram-me especialmente pois, na minha opinião, refletiam muito bem o que se esperava do modelo e eram, sem dúvida, duas potenciadoras do desenvolvimento das crianças. Refiro-me então, à existência de várias áreas de apoio ao trabalho e do tempo para as chamadas “Comunicações”.

De seguida farei uma maior exploração destes dois temas centrando-se nas vantagens que ambos representam, na minha perspetiva, para uma sala do pré-escolar.

Como já referi no capítulo anterior, uma sala que siga o modelo pedagógico MEM não se encontra dividida pelos tradicionais “cantinhos”, mas sim por áreas de trabalho. Essas áreas são organizadas com o apoio das crianças e têm como função dar “oportunidade da criança agir e explorar...no sentido de desenvolver uma compreensão pessoal do mundo” (Folque, 1999,p.5). Aqui são disponibilizados diversos instrumentos do dia-a-dia, relacionados com cada área em específico, que aumentam a curiosidade das crianças e as levam a querer saber mais. Como por exemplo, o facto de na área das ciências existirem sementes, frutos e animais (abelhas, moscas, etc.) para observação através da lupa, possibilita que as crianças tenham curiosidade em explorar aquela área e que façam descobertas, que possibilitam novas aprendizagens, e que provavelmente não fariam se não tivessem tido este tipo de oportunidade.

Este tipo de divisão da sala possibilitava também a existência de uma maior cooperação entre as crianças e, por sua vez, um maior espírito de entreatajuda. Isto é, como o educador se remete para um papel de mais apoio e não tão ativo na resolução de problemas, as crianças ajudam-se mutuamente no sentido de encontrarem respostas para os seus problemas. As crianças podem estar em áreas de trabalho, pedagogicamente organizadas, mas não deixam de estar num momento de brincadeira acabando por se unir em prol dos seus objetivos. Sendo assim, as crianças ganham a capacidade de construir os seus caminhos para atingir os seus fins, isto é, questionam, procuram respostas e partilham conhecimentos. “Assim as crianças serão capazes de activamente se envolverem e tentarem compreender o mundo que as rodeia” (Folque, 1999, p.8).

“A comunicação e trocas entre o professor e as crianças e entre as crianças, são uma maneira de construir a aprendizagem através de processos cooperativos, «todos ensinam e todos aprendem» (Niza, 1996) ” (Folque, 1999, p.6).

O tempo para as comunicações foi outro grande aspeto que me agradou neste modelo e me levou a entender a importância do diálogo na educação pré-escolar. Nestes momentos, conseguimos entender claramente a necessidade que as crianças têm de expressar as suas opiniões e de sentir que realmente estão a ser ouvidas. Quando isto acontece, tudo ocorre da melhor forma, as crianças encontram-se motivadas e com vontade de aprender.

O facto de as crianças terem um tempo dedicado à partilha de conhecimentos foi algo que sempre me suscitou grande curiosidade, porque, na grande maioria das vezes, o que se realizava ficava esquecido numa parede da sala mesmo que tivesse tido um enorme significado para as crianças.

Não se tratava apenas de partilha de conhecimentos. É, também, um momento que permite às crianças comunicar (alargando o seu vocabulário), aumentar a sua confiança na partilha de emoções e criar momentos em que possam questionar os adultos da sala e os seus colegas e planear o que desejassem aprender/fazer durante o dia ou semana. Estes momentos, permitiam à criança falar sobre as suas ações ou experiências, mas também que as compartilhasse com a «comunidade».

Durante as comunicações do dia, a I. conta que o seu primo João tem um cão com o qual gosta muito de brincar e passear. A educadora aproveitou este momento para desenvolver um pouco mais o tema e levar a I. a comunicar de forma mais espontânea com os seus colegas. Assim, para que a conversa não ficasse pelo simples fato da I. dizer que o seu primo tinha um cão, a educadora começou por questionar a I. de forma a aprofundar e trabalhar o tema: É macho ou fêmea? De que cor é o cão, I.? E como se chama?

(Notas de Campo)

Durante estes momentos, evidencia-se, também, o papel do educador “de questionamento permanente, para que as crianças compreendam a necessidade de serem elas próprias os agentes ativos das suas aprendizagens” (Guedes, 2011, p.8). Quando questionamos as crianças sobre algo que estas comunicaram podemos levá-

las a questionarem-se sobre a forma como expuseram o assunto e, assim, se acharem necessário, reformulem o seu discurso.

Este modelo pedagógico propõe e realça o papel do grupo como um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico com uma forte ligação ao quotidiano. Esta ligação dá um maior significado à Escola e vai proporcionar a aprendizagem através de desafios baseados nos problemas dos grupos e da comunidade (Folque, 1999, p.5).

Foi precisamente isto que aconteceu, de uma forma muito simples, com a I. Isto é, numa comunicação ao grupo sobre o que tinha feito com o primo, desenrolou-se uma longa conversa sobre quem tinha animais com as mesmas características relatadas por ela ou quem tinha outro tipo de animais. Com certeza que, neste momento, as crianças adquiriram conhecimentos de forma espontânea, desempenhando um papel ativo na sua aprendizagem. Importa salientar que, nunca existiu uma infantilização do vocabulário, a educadora utilizava sempre a terminologia adequada. Por exemplo, quando quis saber o sexo do cão, a educadora perguntou à I. se era macho ou fêmea. As crianças não acham estranho quando aparecem palavras novas e não tem qualquer problema em perguntar o que significam. Por exemplo, o P. não hesitou em perguntar o que era o cérebro quando ouviu essa palavra pela primeira vez.

No entanto, estes momentos também se tornavam importantes para que as crianças soubessem e compreendessem o que os seus colegas fizeram nas áreas durante o trabalho autónomo. Se não existissem estes momentos de partilha, uma criança que estivesse a trabalhar na área da biblioteca jamais saberia o que os colegas estariam a fazer na área do faz-de-conta, ou seja, as aprendizagens individuais não passariam para o grande grupo. Não quero com isto dizer que as crianças eram obrigadas a falar sempre sobre o que tinham estado a realizar, muito pelo contrário, era bastante curioso observar que as crianças comunicavam somente o que achavam que teria sido significativo para elas explicitando muito bem os seus motivos.

Como todos sabemos o diálogo é a melhor forma para a resolução de problemas e, por isso mesmo, a educadora disponibilizava este tempo de comunicações para a exploração do Diário Semanal onde existiam quatro colunas “Gostei, Não Gostei, Fizemos e Queremos fazer”. Na coluna do “Não Gostei”, onde qualquer criança podia pedir a um adulto para escrever, havia sempre algum problema para ser resolvido. Eram discutidos em grupo e, por sua vez, resolvidos em grupo democraticamente. Não se tratava apenas de resolver o problema mas de compreender o porquê da existência desse problema. As crianças eram incentivadas a pensar e a encontrar respostas.

Na comunicação da manhã de sexta-feira as crianças discutem com a educadora o que se encontra escrito no Diário Semanal. Na parte do “Não Gostei” está escrito: *“Não gostei que a E. me tivesse mordido dedo!”* Assinado: N. Logo de seguida, mesmo antes da educadora questionar como se poderia resolver a questão, o A. Diz *“Já está resolvido? Somos amigos não somos?”* A L. diz: *“Foi sem querer. Já está resolvido! A E. já pediu desculpa!”*

Durante este momento a educadora chama a atenção a um dos meninos porque está mal sentado e não deixa os amigos falarem. Então pergunta: *“Queres ir para outra sala ver se os meninos também estão assim?”* Responde de imediato o P. *“Não, ele é meu amigo!”* a educadora diz: *“Explica ao teu amigo que tem deixar os outros amigos falarem!”* O P. olha para o amigo e diz: *“Ó amigo! Está quieto! Olha que ficas na outra sala! Não consigo ouvir os outros meninos!”*

(Notas de Campo)

As reuniões ocorriam sempre neste formato. Todos ajudavam os colegas a resolverem este tipo de questões e, do que pude observar, era um grupo bastante unido e com um enorme espírito de cooperação.

São estes aspetos que admiro e valorizo nas situações desencadeadas durante as comunicações. Em qualquer que seja o modelo seguido por uma determinada Instituição (ou mesmo que não siga nenhum modelo) deve ter momentos dedicados às crianças, isto é, momentos que permitam às crianças falar sobre temas que gostam, novidades que queiram contar ou sobre outra coisa que achem importante comunicar ao grupo. Como as OCEPE (ME, 1997) indicam, “cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (p.68).

Acima de tudo, o educador “aceita a criança individual, ouve-a e valoriza-a, ajudando-a a situar-se no grupo, a comunicar, a ouvir os outros e colocar as suas experiências individuais no contexto colectivo” (Folque, 1999, p.10).

Na prática, percebi que era um modelo com bastantes vantagens, mas que se fosse colocado de forma desadequada poderia ter algumas fragilidades. No entanto, sem qualquer dúvida, seria um modelo que poderia utilizar numa sala do pré-escolar onde eu fosse educadora. É um modelo pedagógico bem fundamentado, bem estruturado e com enormes potencialidades não só para o desenvolvimento das crianças mas também para os profissionais que nele estão inseridos, dado que, como já mencionei anteriormente “Todos ensinam e todos aprendem (Niza, 1996) ” (Folque, 1999, p.6).

2.3 Importância do Elogio e dos limites na Educação Pré-Escolar

Muitas vezes pensamos que “as crianças devem saber comportar-se sem necessidade de intervenção dos adultos e que o elogio deve ser reservado para comportamentos excepcionais ou para feitos muito especiais” (Stratton,2013, p.39). No entanto, se não valorizarmos os comportamentos das crianças como podem saber se estão a agir bem ou mal?

Durante o meu período de estágio, recorria regularmente ao elogio, quase que de uma forma natural e sem pensar no que estaria a fazer. Reconhecia a sua importância, porque da mesma forma que um adulto gosta de ser valorizado uma criança gosta muito mais, não só porque sente o que é o reconhecimento, mas também porque, nesta fase em que se encontra a moldar a sua personalidade, necessita que lhe indiquem se está a percorrer o caminho certo ou não. Como Stratton (2013) refere, “o recurso a recompensas sociais e à atenção positiva tem, muitas vezes, um impacto impressionante no comportamento das crianças” (p.39).

Não devemos encarar o elogio como algo banal, devemos encará-lo como importante para o desenvolvimento das crianças. O elogio, na minha opinião, é a base da autoconfiança de uma criança. Uma criança confiante, não terá medo de arriscar, de descobrir, de valorizar e de se relacionar. Por conseguinte, estará mais preparada para situações em que pode falhar e, assim, saberá lidar com a frustração sem nunca desistir dos seus objetivos.

A importância do elogio no pré-escolar era um tema que a educadora cooperante também dava bastante valor, notava-se particular cuidado nos momentos em que elogiava e como elogiava. Contudo, não pretendia que os elogios dentro daquela sala fossem só de adultos para crianças, mas também entre crianças.

“A educadora dá por encerrada a reunião da manhã e diz que podem escolher a área para onde querem ir, mas só depois de terem o seu cartão. Todas as crianças se dirigem para as respetivas áreas, no entanto a K. decide ir marcar, em primeiro lugar, a sua presença na tabela, mas está com algumas dificuldades. A M. decide ajudar sem ninguém lhe pedir”

O espírito de entreatajuda e cooperação é evidente nestes gestos. Na reunião seguinte, antes de iniciarem as discussões habituais a educadora diz que quer escrever uma nova coisa no Diário Semanal na coluna do “Gostei”. Vai buscar o diário e começa a escrever “Gostei muito que a M. fosse ajudar a K. a marcar a sua presença”. Depois pergunta ao grupo o que acharam e se não achavam que devíamos felicitar a M. por ter sido tão amiga da K.

(Notas de Campo – APÊNDICE VI)

Neste momento, revelou-se a preocupação da educadora em levar as crianças a reconhecerem as suas boas ações e a valorizarem as dos colegas. Pode parecer banal este tipo de comportamentos, mas com toda a certeza, que para aquela criança, o fato de se sentir valorizada ajudou a que aquele comportamento se voltasse a repetir.

No entanto, o elogio não deve ser em vão. É necessário saber “o que devemos elogiar” e “quando devemos elogiar”.

Em primeiro lugar, devemos ter o cuidado de não elogiar quando o comportamento digno de elogio advém de um comportamento incorreto. Por exemplo, no meu local de estágio aconteceram, por diversas vezes, pequenos conflitos pela partilha de brinquedos. Em muitos desses conflitos, as crianças só partilhavam os brinquedos após a intervenção do adulto. Por isso mesmo, e apesar de terem partilhado, não era conveniente que fossem elogiados, uma vez que apenas o fizeram porque foi solicitado pelo adulto. Assim sendo, é preferível ignorar o fato de terem partilhado o brinquedo e esperar pelo momento certo para elogiar, por exemplo quando realizarem essa partilha sozinhos, ou seja, sem qualquer intervenção de um adulto.

Outra grande questão prendia-se com o fato se deveria elogiar somente quando surgia o comportamento/ocasião para elogiar ou se deveria valorizar as tentativas das crianças concretizarem algo. A partir de um certo momento, a resposta a esta questão era óbvia. Isto é, na minha opinião todos os profissionais em Educação de Infância, devem valorizar mais “o processo do que o resultado”, dado que, todos os momentos significativos para o desenvolvimento da criança se desenrolam durante o “processo” da realização de algo. O “processo” é todo o caminho que a criança percorre antes de atingir o seu objetivo final. É aqui que a criança tem de fazer escolhas e construir raciocínios, ou seja, mobilizar todas as suas ferramentas para conseguir atingir os seus fins. Logo, parece-me bastante claro que não devemos elogiar apenas o resultado final, mas sim todo o processo de tentativas que a criança realizou. Devemos pensar que as crianças percorreram um determinado caminho,

mas, que por algum motivo, podem não ter chegado ao fim. No entanto, o seu esforço, empenho e dedicação têm de ser valorizados e não esquecidos.

Assim, o elogio não pode ser encarado apenas como reconhecimento do “bom trabalho”, mas também como um incentivo a melhorar ou a não desistir. Portanto, como Stratton (2013) afirma, devemos “elogiar o processo de tentativas para alcançar determinada coisa, não apenas o sucesso dessas tentativas” (p.41). Elogiar o esforço de uma criança “é uma maneira de estimular a sua persistência e a manutenção do seu interesse” (p.47).

O elogio deve ser realizado de imediato, e não, horas depois, dado que, para a criança este já não terá o mesmo significado na hora em que o mereceu.

Durante este período de estágio fui cometendo alguns erros em relação ao elogiar as crianças e, por isso mesmo, resolvi indicar este tema como experiência-chave neste capítulo. Não quero com isto dizer que usava demais os elogios ou que simplesmente não os dava, simplesmente não os utilizava da melhor forma. Só consegui perceber isso quando comecei a conversar com a educadora cooperante e a realizar mais algumas leituras.

Percebi que, em muitas ocasiões, no lugar de elogiar estava a desvalorizar o trabalho das crianças.

O A. está a realizar um trabalho na área da matemática, está bastante empenhado. Utiliza o jogo dos enfiamentos. Vai buscar também o dossiê com algumas sugestões de exercícios para aquele jogo e traz consigo a folha de registo. Escolhe cuidadosamente as cores das contas que são sugeridas nos exercícios e vai buscar os lápis para, posteriormente, registar na folha. Depois de terminar dirige-se a mim e mostra o seu trabalho. Eu respondo: *“Muito bem A.! Estiveste muito empenhado e concentrado, porque não estás assim todos os dias?”*

(Notas de campo)

Quando realizei este elogio, de forma intuitiva, não reparei que não estava a valorizar o correto comportamento da criança, mas, pelo contrário, a lembrá-lo dos comportamentos incorretos que por vezes tinha. Não era isso que desejava. Pensei que, ao lembrar a criança que nem sempre fazia este tipo de coisas ele iria valorizar mais e, portanto, esforçar-se para assim continuar. Mas acontece exatamente o contrário. A criança vai achar que nós damos mais importância aos seus comportamentos negativos do que aos positivos e portanto, acabará por desistir de realizar boas ações. Como Stratton (2013) afirma, “é importante mostrar que se aprecia o novo comportamento” (p.46) e assim quando se elogiar uma criança “é fundamental ser perfeitamente claro e inequívoco, sem recordar falhas anteriores ou comportamentos menos perfeitos” (p.46).

Por fim, tenho a plena certeza de que não devemos ter medo de elogiar. O elogio é favorável ao desenvolvimento da criança não só no aspeto cognitivo mas também social. No entanto, jamais nos poderemos esquecer que se queremos elogiar temos de saber fazê-lo, não banalizando este tipo de situações nem esquecendo a importância que tem para a criança ser valorizada. Por todos estes motivos achei que, foi sem dúvida, um dos grandes ensinamentos que retive deste período da minha formação.

Não poderia falar somente do elogio, dado que existem momentos em que as crianças também têm comportamentos maus e esses não podem ser esquecidos. Seguidamente, irei debruçar-me sobre este tema.

É natural que as crianças em idade pré-escolar não tenham diariamente os chamados “comportamentos corretos”, aliás, é normal que assim seja. Este facto comprova que as crianças estão efetivamente a crescer e, conseqüentemente, a aprender. Quero com isto dizer que uma criança não pode valorizar um bom comportamento se nunca tiver experienciado uma crítica a um comportamento negativo.

Tal como Sousa (2013) citando Pleux (2002) refere,

Para que as crianças pequenas interiorizem as suas próprias regras de forma positiva, necessitam de apoio externo dos adultos, embora de uma forma temporária, como um meio para atingir um fim, estes revestem-se de muita importância. As crianças sentem-se seguras quando os adultos são consistentemente firmes, assim como tolerantes e compreensivos. Tal como é útil dizer “sim” tantas vezes quanto possível, também o é dizer “não” de forma clara e firme, quando for caso disso (p.43).

Por vezes confunde-se o papel ativo que a criança deverá ter no seu dia-a-dia com a inexistência de limites. Quero com isto dizer que os futuros educadores de infância devem deixar de assumir um papel extremista, isto é, nem devem deixar que a criança assuma um total controlo de tudo o que se passa à sua volta, nem devem oprimir a liberdade das crianças com as regras excessivas. Deve existir um “equilíbrio entre as escolhas da criança e as regras do adulto” (Stratton, 2013, p.75).

Este equilíbrio passa por perceber que a criança necessita de liberdade para explorar o mundo que a rodeia, mas que, em determinados momentos, até mesmo para sua própria segurança e para aprender a lidar com situações da sua vida é necessário que sejam estabelecidos limites. No entanto, quando me refiro a limites não falo em impor regras. Para mim, estabelecer limites é levar a criança a entender o porquê de ter estabelecido determinada regra. Só assim, a criança irá sentir necessidade de a respeitar.

Durante a educação pré-escolar e, tendo em conta a minha experiência de estágio, poderei dizer que é o momento indicado para começar a utilizar regras (Regras de bom comportamento, de segurança, de higiene, etc.).

Devemos pensar, simplesmente, que as crianças estão sobre a nossa orientação fazem parte de uma sociedade que é regida por regras e portanto, estas têm que saber viver em sociedade. Para isso, precisam de saber respeitar regras, mas acima de tudo, as nossas crianças, futuros cidadãos, tem de saber o porquê da existência desses limites de forma a respeitá-los, mas sem nunca esquecerem que tem liberdade de opinião e que, caso não concordem, devem saber criticar, negociar e discutir de forma a proporcionar mudanças positivas.

Assim, com o final desta experiência de estágio, pude concluir que é bastante importante a existência de elogios, mas também a existência de limites. Crescer de forma saudável implica que a criança se valorize, respeite e saiba que tem de respeitar os outros para que os outros a respeitem a ela. Viver em sociedade é isso mesmo! Respeitar, ser respeitado e acima saber reconhecer onde começa e termina a sua liberdade.

2.4 Oportunidade para escolher e para aprender

A criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola e da sociedade (Formosinho, 2008, p.27).

Atualmente, entende-se a criança como uma ser ativo e socialmente criativo com a capacidade de produzir cultura e de atuar diretamente na sociedade em que está inserida, respeitando sempre o seu tempo, as suas potencialidades, limitações e com o poder de tomar decisões que influenciam diretamente a sua vida.

Quando nos reuníamos na mesa grande (mesa onde se realizavam todas as reuniões típicas do dia-a-dia da sala) as crianças mostravam que estavam a aprender a serem pequenas cidadãs e pequenos cidadãos, isto é, elas aprendiam o que era “o respeito, a negociação de pontos de vista em conflito, a igualdade de oportunidades e a justiça, a diversidade, a responsabilidade e o compromisso”, elas aprendiam “a conhecer os seus direitos e os direitos dos outros” (Vasconcelos, 1997, p.248).

A educadora fazia questão que as crianças orientassem o seu processo de aprendizagem. Era como se fundamentasse toda a sua prática no que poderíamos chamar de “currículo emergente”, ou seja, a educadora conseguia captar todos os acontecimentos, sugestões ou experiências vividas pelas crianças e incorporá-las no processo educativo das mesmas. Escolhendo aquilo que achava pertinente e significativo fazia com que todos aprendessem, se interessassem e tivessem curiosidade em descobrir mais. No entanto, nada disto poderia acontecer se as crianças não fossem ouvidas ao longo deste processo.

O M. trouxe um carro da polícia, no entanto não sabia que era da polícia. Dizia que era diferente porque tinha “*umas luzes na parte de cima*”. A educadora questionou se alguém sabia que carro era aquele e se sabiam o que eram aquelas luzes. Algumas crianças apressaram-se a responder dizendo que era um carro da polícia e que as luzes eram sirenes. A educadora confirmou e perguntou se gostariam de saber qual era a função das sirenes e se existiam mais carros a usá-las. As crianças concordaram.

(Notas de Campo)

Desta pequena conversa informal surgiu uma pesquisa, que levou não só a discussão sobre que carros usavam sirenes, mas também à discussão do tema das “profissões”. O papel da educadora foi fundamental, dado que soube utilizar uma informação que parecia banal num pequeno projeto.

As crianças eram encaradas como seres capazes e inteligentes e, portanto, com capacidade de influenciar acontecimentos e situações. Dentro da sala eram elas que desempenhavam o papel principal, o educador como pessoa adulta e experiente apenas amparava “as tentativas da criança em adquirir mais competência, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que o façam progredir no seu desenvolvimento” (Vygotsky, 1956, citado por Vasconcelos, 1997, p.3). Esses desafios não precisavam de ser atividades, por exemplo, num certo dia surgiu um problema.

Estamos na reunião de conselho e uma das crianças diz que quer escrever no Diário na coluna do “não gostei”. A educadora questiona sobre o que quer escrever. Este responde “*Não gostei que o A. me chamasse mentirosa*”. A educadora pergunta por que o A. tinha chamado mentirosa à sua colega. Este disse que não sabia o porquê de o ter feito. Então a educadora disse: “*Vamos tentar saber o porquê, mas talvez seja necessário perceber primeiro o que é ser mentiroso. Alguém sabe?*”. O P. diz que sabe e apressa-se a explicar. “*Ser mentiroso é quando dizemos que queremos ir a casa de banho fazer chichi, mas não temos chichi*”. A educadora pergunta: “*então é quando dizemos algo que não é verdade?*”. Olhou para o A. e perguntou: “*a tua colega disse algo que não era verdade?*”.

(Nota de campo)

A educadora deu oportunidade às crianças de perceberem primeiro o que era ser mentiroso antes de dar alguma resposta ou simplesmente dizer que não se deveria chamar mentiroso aos colegas. De um simples conflito entre colegas existiu uma nova partilha de conhecimentos. E, o mais importante, é que as foram as crianças que partilharam esse conhecimento e o receberam. O educador apenas apoiou-o essa partilha, clarificando os conceitos e ajudando na comunicação.

Esta oportunidade dada às crianças de serem ouvidas aumenta, sem dúvida, a sua motivação, confiança e competência não tendo receio de crescer e de, conseqüentemente, aprender.

Apesar da educadora cooperante já “dar voz” às crianças de forma natural e espontânea, para mim, nem sempre era fácil descentralizar as atenções das respostas que queria ouvir e, por isso, quase que existia, por vezes, uma obrigatoriedade da criança responder o que eu queria ouvir e não o que ela pensava. Apesar de ter consciência que não estaria a agir bem continuava a ter este tipo de postura, principalmente, quando era necessário tomar decisões sobre algo que seria realizado sobre a minha orientação. No entanto, ao longo deste período de estágio, fui mudando esta atitude.

A primeira grande mudança de atitude começou quando tive de dar início ao planeamento com as crianças das atividades que iria realizar. As ideias do grupo eram sempre registadas, discutidas e, com a minha ajuda, decidíamos se eram possíveis ou não de ser realizadas. Comecei, então, a entender que o planeamento com a participação das crianças permitia “ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (Ministério da Educação, 1997, p.26).

Aprendi, que ouvir a criança, é não só benéfico para ela como para toda a equipa educativa. Dado que, enquanto educadora tenho muito mais consciência das capacidades do grupo e de cada criança individualmente podendo adaptar a minha forma de agir em função do que estou vivenciar e não do que espero que as crianças vivenciem.

2.5 Investigação – Metodologia “Abordagem de Mosaico”

No âmbito da unidade curricular de Prática Educativa em conjunto com o Seminário Interdisciplinar, foi realizada uma pesquisa que procurava compreender quais as perspetivas das crianças acerca do Jardim de Infância. Para que tal acontecesse, foi utilizada uma nova metodologia de investigação designada de “Abordagem de Mosaico”.

Seguidamente, irei descrever todo o processo de investigação apresentando e analisando os dados obtidos.

2.5.1 Abordagem de Mosaico – O que é?

Esta nova metodologia de investigação desenvolvida por Alison Clark e Peter Moss⁵ é, sem dúvida, inovadora e bastante vantajosa.

De uma forma sucinta, esta nova metodologia de investigação consiste em escutar crianças pequenas, combinando informações recolhidas através de ferramentas verbais e visuais, que permitem compreender as perspetivas das crianças em relação a determinados assuntos.

Podemos referir cinco características principais desta metodologia, a saber:

- Multi-método: combina diferentes métodos que, de certa forma, nos ajudam a reconhecer as diferentes linguagens e vozes das crianças;
- Participativa: as crianças são encaradas como agentes sociais ativos na sua própria vida. Como refere Clark (2005), “It views young children as competent social actors who are experts in their lives (Langsted, 1994)” (p.46);

⁵ Peter Moss - Professor of Early Childhood Provision e Alison Clark – Research Officer, Thomas Coram Research Unit, London

- Reflexiva: permite que adultos e crianças reflitam sobre um conjunto de significados, dado que, o que por vezes um adulto acha significativo para uma determinada criança na realidade não o é;
- Adaptável: é uma metodologia de investigação bastante flexível permitindo que os profissionais adaptem ao seu grupo de crianças e ao contexto onde estão inseridas;
- Incorporada na prática: este tipo de investigação não tem de ser realizada numa dimensão paralela ao quotidiano do grupo de crianças, muito pelo contrário, pode ser incorporada na sua prática educativa.

Em relação aos métodos utilizados neste tipo de investigação podemos referenciar oito:

- Utilização de máquinas fotográficas – As fotografias são uma ferramenta utilizada para dar oportunidade à criança de documentar as suas experiências ou algo que considere relevante tendo em conta o seu propósito;
- Circuitos (Tours) – são visitas guiadas realizadas pelas próprias crianças em ambientes familiares onde efetuam diversos registos (fotografias, desenhos, etc.);
- Mapas – São uma representação dos circuitos onde poderá estar incluído todo o tipo de registos desde desenhos, fotografias e comentários escritos. São, talvez, a primeira etapa onde crianças e adultos são confrontados com os primeiros dados recolhidos.
- Reuniões – São conversas num ambiente familiar, de forma informal em que o adulto se preocupa, essencialmente, em ouvir a criança e não em procurar, imediatamente, respostas para as suas questões de investigação;
- Dramatizações – em crianças pré-verbais torna-se uma ferramenta bastante útil, dado que se pode introduzir figuras do jogo e outros equipamentos, que permitem às crianças uma outra forma de expressão;

- Observação e Documentação – a observação permite-nos um espaço para compreender as crianças, no entanto não deixa de ser uma perspetiva do adulto e não da criança, por isso mesmo, deve ser articulada com toda a documentação produzida (registos e comentários acerca da experiência por meio de fotos, vídeos e diversos meios de comunicação e representação);
- Conversas – são realizadas não só com as crianças, mas também com os pais/encarregados de educação e alguns elementos da comunidade educativa, por exemplo educadores e auxiliares, onde se pretende conhecer as perspetivas das crianças;
- Manta Mágica – Fornece a oportunidade às crianças de observarem e refletirem sobre os elementos mais marcantes recolhidos durante a investigação, generalizando a discussão entre o grupo.

Todos estes métodos são suscetíveis de mudanças se isso beneficiar o grupo onde a investigação está a ser realizada. No meu caso em específico, não foram realizadas dramatizações.

2.5.2 Questões Éticas

Como em todas as investigações, foi necessário ter em conta, algumas questões éticas. Sendo assim, eu e o meu par pedagógico, assegurámo-nos que a instituição possuía autorizações dos encarregados de educação para este tipo de situações e foi dada especial atenção à forma como foram informadas as crianças sobre a realização desta investigação.

Para que tudo decorresse da melhor forma, no início desta investigação, foi realizada uma conversa introdutória com as crianças onde explicámos que para terminar os nossos estudos necessitávamos de realizar uma investigação que se intitulava de Abordagem de Mosaico. Demos, então, a conhecer as nossas intenções de trabalho e a opção de participarem ou não. De entre as crianças que se

voluntariaram e participaram, eu e o meu par pedagógico, escolhemos apenas duas para analisar no tratamento de dados.

2.5.3 Caracterização das crianças envolvidas

No âmbito do estudo realizado, foi pedido a cada par pedagógico que escolhesse duas crianças, sobre as quais iria incidir o tratamento de dados. No nosso caso escolhemos, uma menina e um menino. Os motivos da nossa escolha serão referidos de seguida.

A I.P. encontra-se integrada no grupo. Não demonstra dificuldade na interação com os adultos e com os seus pares, no entanto revela-se insegura. Não tem dificuldades na expressão oral, no entanto verifica-se uma troca do fonema /s/ pelo /t/, mas não em todas as situações. É capaz de se empenhar durante algum tempo quer numa atividade quer a ouvir uma história ou a apenas num momento de conversa.

É uma criança bastante curiosa e interessada, no entanto, pela sua personalidade um pouco insegura receia arriscar em qualquer desafio que lhe seja proposto.

O M., tal como a I.P., encontra-se integrado no grupo. No entanto, revela particular interesse em atividades da área da matemática, do faz de conta, mas também revela gosto pela área da leitura e pelos jogos, não revela dificuldades, na interação com os adultos nem com os seus pares. Solicita ajuda sempre que precisa de realizar alguma tarefa para a qual não se sente tão à vontade. Não tem dificuldades na expressão oral, intervindo nas conversas em grande grupo, apesar de mostrar alguma timidez. É capaz de se concentrar algum tempo quer numa atividade quer a ouvir uma história ou a apenas num momento de conversa. É curioso, observador e gosta de mostrar o que realiza e partilhar as suas ideias.

Ambas as crianças são autónomas no que diz respeito à exploração da sala.

Estas duas crianças foram escolhidas com o intuito de demonstrar que, apesar de terem características semelhantes, existiam alguns aspetos da sua personalidade que faziam toda a diferença. Isto é, o facto de a I.P. ser mais insegura e introvertida levou-nos a pensar que este tipo de investigação seria uma ótima forma para ficar a conhecer as suas ideias sobre o jardim-de-infância, ou seja, uma nova forma de se expressar. O M., por sua vez, poderia não revelar qualquer dificuldade durante a sua participação, dado ser uma criança mais confiante e segura.

2.5.4 Implementação

A fase de implementação da Abordagem de Mosaico concretiza-se com o recurso aos métodos referidos anteriormente, que passarei agora a explicitar. Para isso, apresentarei os dados recolhidos e, sempre que oportuno, refletirei dado que, o tratamento de dados foi realizado ao longo da investigação e não numa fase paralela.

No fim deste tópico irei apresentar algumas conclusões finais, recorrendo à análise das informações recolhidas, mas também às reações das crianças e dos adultos a essas mesmas informações.

Reunião:

Este método foi o primeiro a ser utilizado, com o objetivo de apresentarmos às crianças a nossa proposta. Explicámos que estávamos a trabalhar com eles enquanto estagiárias (segundo as crianças a “*aprender a ser como a sua educadora*”) e que, para terminarmos a nossa escola, era necessário realizar uma pequena investigação. Nessa investigação pretendíamos conhecer as suas perspetivas acerca do jardim-de-infância.

Durante esta reunião tivemos especial atenção ao vocabulário utilizado com as crianças para que ficasse bem explícito o que era pretendido. Apesar de ser uma conversa introdutória à investigação surgiram logo algumas opiniões.

Com o desenrolar da reunião sentimos necessidade de perceber o que as crianças pensavam quando lhes era dito que vinham para o jardim-de-infância, então, colocámos a seguinte questão: “*Quando acordas de manhã e o pai ou a mãe dizem que tens de vir para a escola⁶ o que sentes/pensas?*”. Obtivemos algumas respostas:

Tabela 1 - Dados recolhidos durante a Reunião⁷

<p>A. - “Penso que a mãe vai para o trabalho e fico triste!”</p> <p>M. - “Penso que a escola é gira, têm amigos!”</p>	<p>M. P. -“Eu gosto de vir à escola porque a mamã e o papá fazem o pequeno-almoço para mim!”</p> <p>P. - “Penso que a escola é gira!”</p>
<p>M.- “Venho porque gosto de brincar na área do faz-de-conta”</p>	<p>I. - “Penso que vou brincar com a L., a M., a M. e com a I.P., porque são minhas amigas!”</p>

É curioso constatar que surgiram respostas distintas, no entanto, todas as crianças acabaram por evidenciar algo que as marcava em relação ao jardim-de-infância. Sendo os motivos positivos ou negativos as crianças não hesitaram em referi-los.

Quando questionámos as crianças sobre se gostariam ou não de participar nesta investigação cerca de quinze das vinte e quatro crianças quiseram participar.

⁶ Foi utilizado o termo “escola” dado que era assim que habitualmente as crianças se referiam ao Jardim-de-Infância.

⁷ **Nota:** Esta reunião foi realizada com o grupo todo, antes de se saber quem iria participar. Sendo assim, achei pertinente não colocar apenas as respostas das duas crianças que escolhi para a análise de dados, mas de todas as crianças que resolveram responder à questão.

Conversas com as crianças:

As conversas foram uma das principais fontes de recolha de dados para o estudo. Decorriam em ambientes informais, por vezes, em contextos de brincadeiras. As respostas das crianças eram muito mais espontâneas e, por vezes, para explicarem melhor a ideia que queriam transmitir acabavam por exemplificar. No caso da I.P. o fato da conversa ter sido realizada enquanto brincava facilitou o seu envolvimento.

Tabela 2 - Conversas das crianças escolhidas para o tratamento de dados

Conversa com o M.	Conversa com a I.P.
<p>Questão Inicial: Quando saís de manhã de casa para vir ao JI o que é que tu pensas/sentes?</p> <p>R: “Penso que a escola é gira e <u>têm amigos!</u>” e “Eu gosto de vir à escola brincar com os legos”</p> <p>Q: Se pudesses mostrar aos teus amigos o que achas mais importante da escola, o que mostravas?</p> <p>R: “Mostrava os desenhos, <u>os amigos a brincar na massa e na área da escrita. Contava aos amigos</u> o que fazíamos lá e que <u>brincávamos</u> nas casinhas lá fora.”</p> <p>“Não gosto muito da matemática porque vou lá poucas vezes.”</p>	<p>Questão Inicial: Quando saís de manhã de casa para vir ao JI o que é que tu pensas/sentes?</p> <p>R: “Venho porque o meu pai diz que tenho de ir sempre à escola. É importante!”</p> <p>“Gosto de vir à escola porque tenho livros.”</p> <p>“Gosto de vir porque <u>tenho amigos: M., a L., a M.P., a C. (educadora) e o S.</u>”</p> <p>Q: Se pudesses mostrar aos teus amigos o que achas mais importante da escola, o que mostravas?</p> <p>R: “Mostrava a biblioteca, a escrita, os meus brinquedos e os de lá de fora.”</p>

As conversas foram curtas, no entanto, surgiram diálogos complementares enquanto as crianças utilizavam as máquinas fotográficas. Não queríamos tornar as conversas maçadoras nem viciar as respostas das crianças, sendo assim, sempre que as crianças decidiam que não queriam conversar mais, não insistíamos.

Uma das primeiras conclusões que retiro é a enorme importância que estas duas crianças atribuem à existência de amigos. Das observações que tive oportunidade de realizar já tinha concluído que seria um grupo bastante unido, portanto estas informações só vieram consolidar a minha opinião. São crianças com um enorme espírito de união e cooperação, o bem de estar de todos é essencial para o bom funcionamento do grupo, por isso mesmo, dentro do jardim-de-infância as crianças valorizam mais as relações do que os bens materiais.

No caso particular da I.P., uma criança insegura e um pouco tímida, o sentimento de pertencer a um grupo é bastante importante. Esta necessita de se sentir valorizada e ouvida para se inserir nas brincadeiras do dia-a-dia. A I.P. foi a única criança que referenciou a educadora durante a conversa, mais tarde na conversa com o seu pai tive oportunidade de perceber o porquê.

Circuitos e mapas:

Os circuitos, destas duas crianças, foram realizados individualmente. As crianças foram tirando fotografias e realizando os registos que achavam necessários à medida que percorriam a instituição. Os comentários verbais das crianças iam sendo registados por mim ou pela minha colega de estágio.

Os mapas⁸ foram realizados posteriormente ao percurso pela instituição. As crianças tiveram oportunidade de visualizar as fotografias e registos que realizaram, selecionando os que achavam mais importantes. Importa referir, que os mapas não representavam um percurso desenhado pelas crianças, mas sim um conjunto de elementos importantes para elas. Esta foi a primeira adaptação da metodologia ao grupo onde estava a ser aplicada, isto é, as crianças não quiseram realizar um itinerário, mas sim tirar fotografias e desenhar o que existia de mais significativo, para elas, na instituição.

⁸ Todas as fotografias e respetivos comentários das crianças, que se podem observar nos mapas, estão presentes nos apêndices do presente relatório para que se possa consultar em pormenor.



Ilustração 1 - O M. cola as fotografias que escolheu para o seu mapa, enquanto eu escrevo as informações que ele foi transmitindo ao longo do percurso



Ilustração 2 - A I.P. representa através de um desenho o porquê de ter tirado uma fotografia às escadas do exterior.

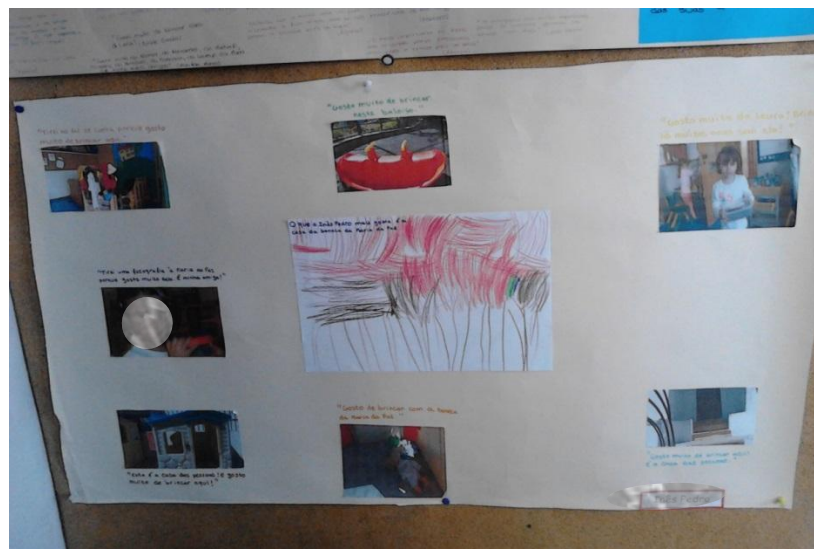


Ilustração 3 - Mapa da I.P.

Através do mapa da I.P. podemos novamente observar o enorme valor que dá as suas amizades. Não só fotografou os seus amigos, como algumas das justificações dadas para as fotografias, relacionadas com aspetos materiais da instituição, que se encontram intimamente ligadas às suas amizades. Isto é, as justificações estão sempre ligadas às brincadeiras que realiza com os seus amigos ou com algo que lhes pertence. Por exemplo, quando fotografou uma boneca que estava no chão de uma das casas de brincar do exterior justificou “*Gosto de brincar com a boneca da M. da P.*”.

A I.P. foi a única criança que, durante a conversa, referiu a educadora. No entanto, em momento algum durante o período que pode fotografar se dirigiu á educadora.

Outro aspeto curioso e que, na minha opinião, revela a enorme importância do brincar no jardim-de-infância é o facto de estas crianças construírem histórias complexas e com bastante sentido, durante as suas brincadeiras. Quando a I.P. decidiu que queria fotografar o espaço exterior da instituição (o pátio onde brincam) comentou que me queria mostrar as suas brincadeiras. Por isso, em cada passo que dava era uma história que havia para contar. Por exemplo, quando chegou às casinhas explicou que existiam três casas, duas casas de pessoas e uma casa de cães, na casa de pessoas ela brincava com a M. P. e a sua boneca e com a L. e, quando perguntei quem brincava na casa de cães, esta respondeu: *“Ninguém, porque é uma casa de cães!”*.



Ilustração 4 - As duas "casas de pessoas" da I.P.

Efetivamente, já tinha reparado, durante as minhas observações, que estes dois espaços em particular eram muito requisitados por este grupo de crianças e que, geralmente, só entravam novos membros nas brincadeiras quando essas implicavam um maior número de crianças envolvidas, por exemplo, quando tentavam recriar uma gelataria onde eram necessários os funcionários mas também os clientes.



Ilustração 5 - Mapa do M. com representação, em desenho, do que mais gostas na sala. A "área da massa", isto é, a área da Expressão Plástica.

O M., através da realização do seu mapa, tentou evidenciar as áreas da instituição que mais gostava e, conseqüentemente, onde passava grande parte do seu tempo. Era uma criança mais independente, por isso, quando realizou o circuito não dedicou tempo a tirar fotografias aos seus amigos. Preferiu fotografar espaços e materiais e, mesmo quando fotografou os seus amigos as justificações não estavam diretamente relacionadas com essas crianças, mas sim com o que vivia naquele local, (com ou sem os seus amigos). Não quero, com isto, dizer que o M. não dá valor à existência das outras crianças naquele espaço, simplesmente, não precisa de mostrar que o dá, ao contrário da I. P., que precisa de mostrar que gosta das pessoas e que as pessoas mostrem que gostam dela. São personalidades diferentes, que com a utilização desta metodologia pude observá-las de outra forma.

Estas duas crianças têm algo em comum: ambas valorizaram o espaço exterior. Nos seus mapas isso é bastante evidente. Predominam fotografias do espaço exterior e o M. chegou a fotografar o céu com a justificação que o "Céu era lindo" (*"quando estava sol"*, como referiu posteriormente).

Como o tratamento de dados foi realizado ao longo da pesquisa, tornou-se possível ir descobrindo o motivo de algumas situações. Então, sempre que era possível, conversava com as crianças sobre alguns dados que ia recolhendo. Foi o que tentei fazer quando observei que estas duas crianças davam grande importância ao espaço exterior. Através de conversas informais fui explorando este fato e descobri que um dos motivos das crianças valorizarem o espaço exterior se devia, em grande medida, ao fato de nos encontrarmos numa altura em que chovia e fazia algum frio. Esse fator levava a que as crianças fossem poucas vezes ao espaço exterior e, quando isso acontecia, era como se fosse uma novidade.

Retirar esta conclusão não foi muito difícil, bastou, lançar o assunto durante uma das brincadeiras do exterior. Perguntei simplesmente, porque gostavam de ali estar. Surgiram algumas respostas: “Porque *estamos aqui sempre que há sol!*” e “*Temos aqui um brinquedo novo!*”. Esse brinquedo novo (um baloiço) foi oferecido à instituição, há alguns meses mas, derivado ao mau tempo, as crianças ainda não tinham tido oportunidade de o explorarem para que deixasse de ser novidade.

Creio que possam existir outros motivos. Dado que, o espaço exterior, por si só, acaba por ter sempre diversas potencialidades. É um espaço onde as crianças podem agir livremente sem estarem condicionadas ao espaço ou a materiais, acabando por usufruir muito mais da sua criatividade.



Ilustração 6 - Fotografia tirada aos retratos das mães durante o circuito do M. "Tirei fotografia porque está a chegar o dia da mãe"

Outro aspeto importante a analisar é o fato do M. ter sido a única criança que decidiu fotografar algo alusivo às atividades realizadas dentro da sala. Como podemos observar na ilustração 5 e 6 o M. decidiu fotografar a parede onde estavam afixados os retratos das mães.

Aqui poderemos considerar dois fatores que, em conjunto, se tornaram determinantes para esta criança. O primeiro é o fato de estar relacionado com o tema da atividade: o Dia da Mãe (que culminaria com uma festa onde as crianças iam apresentar uma peça de teatro e onde o M. era a personagem principal) e o segundo fator está relacionado com a ideia que pretendiam transmitir com a realização dos retratos das suas mães, isto é, os retratos foram inspirados no “período rosa” do pintor Pablo Picasso⁹. O M., sendo uma criança que tinha especial interesse em realizar atividades que não eram normais no dia-a-dia, elevava o seu empenho, sempre que era proposto algo novo.

De certa forma estes mapas representam o que existe de mais importante no jardim-de-infância para estas crianças e revelam uma visão positiva de todo o ambiente.

Manta Mágica

A Manta Mágica é um momento de reflexão e discussão em grupo. Em primeiro lugar apresenta-se os mapas individuais e pede-se às crianças que falem sobre as suas escolhas.



⁹ No período Rosa existia abundância em cores vivas que representavam a felicidade de Pablo Picasso por se encontrar apaixonado.

Neste caso, eu e o meu par pedagógico, decidimos realizar uma apresentação em *power point* com todas as fotografias dos participantes na investigação. Assim como, um cartaz onde foram colocados os mapas, as fotografias e os registos das afirmações produzidas pelas crianças.

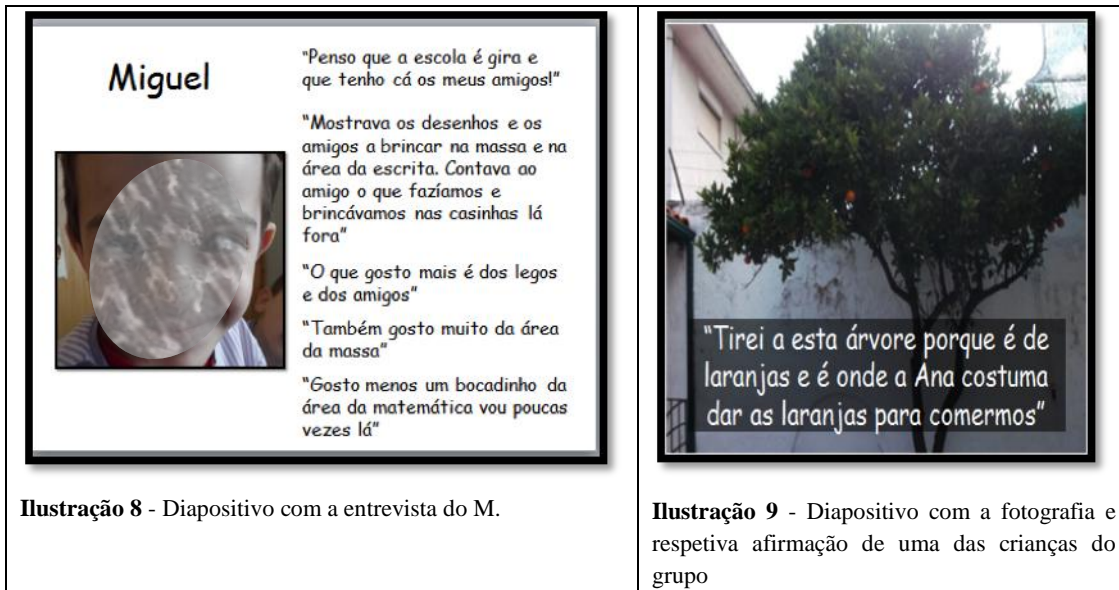


Ilustração 8 - Diapositivo com a entrevista do M.

Ilustração 9 - Diapositivo com a fotografia e respetiva afirmação de uma das crianças do grupo



Durante esta discussão foi nos permitido observar as reações das crianças, bem como de alguns elementos da comunidade educativa (educadora e auxiliar).

Foi notória a expressão de surpresa da educadora e da auxiliar que, através da Manta Mágica, teve acesso a algumas informações que de outra forma não teriam. Por exemplo, a educadora não imaginava que o baloiço oferecido à instituição, por

um particular, tivesse um significado tão especial para as crianças. Dado que, não foram só duas crianças a fotografar o baloiço mas sim todos os elementos que participaram na investigação.

Outro dos aspetos que surpreendeu a educadora foi descobrir que a brincadeira favorita da I. P. em casa era imitá-la. Este aspeto foi revelado, mais tarde, pelo pai da I.P. numa conversa que, eu e o meu par pedagógico, tivemos oportunidade de ter.

Quando iniciámos a discussão na Manta Mágica, as crianças revelaram não estar a espera de ver as suas opiniões expostas para o restante grupo. Este facto comprovou que todos os métodos utilizados para a realização desta investigação foram apresentados de forma natural às crianças, assim, em nenhum momento, se sentiram pressionadas a participar.

Todas as crianças reconheceram as suas afirmações e fotografias. Em nenhum momento mostraram que não concordavam com o que estava a ser revelado e por várias vezes comentavam o que as outras crianças afirmavam.

Conversa com os pais, educadora e auxiliar

Estas conversas tiveram como objetivo confrontar informações de forma a conhecer mais aprofundadamente as perspetivas das crianças sobre o JI, através da maneira como são percebidas pelos adultos. Foram realizadas num ambiente conhecido e calmo, de acordo com a disponibilidade de todos os intervenientes, neste caso a sala onde me encontrava a estagiar.

Convém salientar que, de entre todas as crianças que participaram no estudo, só tivemos oportunidade de conversar com dois pais, o pai da I.P. e o pai do M. Posteriormente, tivemos oportunidade de conversar com a educadora e com a auxiliar da sala.

Seguidamente, irei apresentar as conversas transcritas e algumas conclusões que retirei.

Tabela 3 - Conversas com os pais das crianças escolhidas para o tratamento de dados

<p><u>Pai da I. P.</u></p> <p>O que quês a I. P. costuma transmitir em casa sobre o J.I.?</p> <p>R: <u>Não fala muito</u>, a menos que seja algo marcante. Nós temos a ideia de como são as coisas no J.I., devido às brincadeiras que ela tem em casa, <u>normalmente é ela e a A., ou ela e a C.</u></p> <p>O que acha que é o mais importante para a sua filha no jardim-de-infância?</p> <p>R: <u>As relações pessoais</u>, seja com a educadora, seja com os colegas. Inscrevi a minha filha nesta escola, não pelo espaço físico em si, porque contém muitas barreiras arquitetónicas, mas porque me foi apercebendo que <u>em termos humanos e o programa educativo era interessante.</u></p> <p>Na transição da minha filha para a sala dos 3 anos, fiquei um pouco preocupado, pois na sala anterior havia uma auxiliar com quem a I.P. era muito apegada, no entanto, essa preocupação foi desvanecendo quando me apercebi que ela se foi apegando à educadora.</p> <p>Alguma vez a I. falou de algo que aconteceu no J.I. que a tenha marcado, pela positiva ou pela negativa?</p> <p>R: Sim. As <u>saídas que realizam</u> e o facto de <u>um menino querer brincar com ela mas ela não quer.</u></p>	<p><u>Pai do M.</u></p> <p>O M. fala sobre o J.I. em casa? Expressa-se voluntariamente ou é necessário perguntar-lhe?</p> <p>R: O M. <u>fala voluntariamente</u> sobre o J.I., as <u>atividades</u> que faz, os <u>passeios</u> que dá, dos <u>amigos</u>, o que <u>falaram</u> ou o que <u>trouxeram</u>. Às vezes, também perguntamos, mas normalmente fala.</p> <p>Alguma vez o M. lhe contou alguma coisa que o tenha marcado no J.I.?</p> <p>R: Sim, por exemplo, quando se realizam as festas do Dia do Pai ou da Mãe, ele conta. Como no J.I. dizem que é segredo, quando é no dia da mãe ele conta-me a mim e vice-versa. Transmite em casa uma boa relação com o J.I.</p> <p>Em relação aos amigos. O M. fala em algum amigo em especial?</p> <p>R: Sim. O A., o F., o S. e a I. P. que é a “namorada”, mas em termos de rapazes é o A. e o F..</p> <p>Em termos de espaços, existe algum que o M. tenha referido como sendo o seu favorito?</p> <p>R: <u>O recreio</u>, fazer trabalhos e <u>as pinturas</u>.</p>
---	--

Existiram alguns pormenores que chamaram a minha atenção durante estas conversas com os pais das crianças envolvidas no estudo. Antes de referi-los convém lembrar que as conversas com os pais foram realizadas posteriormente às conversas com as crianças, portanto, foi surpreendente perceber que o que era transmitido pelas crianças era confirmado pelos depoimentos dos pais.

A I.P. referenciou a educadora na conversa que tínhamos realizado. No entanto, quando questionada sobre o porquê de achar a educadora importante não conseguiu responder. Durante a conversa com o pai da I.P. ficou bastante evidente que a I.P. é uma criança que valoriza muito as relações pessoais, tal como já tinha concluído através das minhas observações, talvez essa valorização se deva aos valores transmitidos pelos pais, dado que como o próprio pai referiu “*Inscrevi a minha filha nesta escola, não pelo espaço físico em si, porque contém muitas barreiras arquitetónicas, mas porque me fui apercebendo que em termos humanos e o programa educativo era interessante*”.

Destas duas conversas penso ter retirado uma conclusão que, para mim, é bastante importante. Estas duas crianças valorizam tudo o que ligue o J.I com a sua família. Revelam necessidade de partilhar, de forma direta ou indireta, o que existe de mais significativo neste local. Por exemplo, a forma da I.P. transmitir o que se passa no J.I em casa é através do jogo simbólico que envolve sempre a educadora ou a auxiliar. Como refere o pai da I.P. “*Nós temos a ideia de como são as coisas no J.I., devido às brincadeiras que ela tem em casa, normalmente é ela e a A., ou ela e a C.*”.

Se não fosse um lugar significativo para as crianças, muito provavelmente, não necessitariam de estabelecer este tipo de ligação. Imagino, o quanto deve significar para um pai ou uma mãe conhecer a perspetiva dos seus filhos sobre o JI que frequentam, não pelos adultos que nele trabalham, mas pela própria criança.

Neste ponto, os pais com quem tive oportunidade de conversar, revelaram-se bastante interessados em conhecer o resultado desta investigação. Pois, seria, sem dúvida, uma forma de perceberem se as escolhas que fizeram ao colocar as suas crianças num determinado JI teriam ou não sido corretas.

Tabela 4 - Conversa com a educadora cooperante

Na sua opinião, o que o grupo (em geral),acha do J.I.?

“De uma forma geral, o grupo gosta de vir à escola... Alguns vêm porque os pais dizem, mas isto prende-se também com as conceções que os pais têm da escola. As crianças dizem que gostam de vir porque gostam de aprender, gostam de estar com os amigos, são essas as conceções que lhes passam em casa. E depois há aqueles que dizem “tens de ir à escola porque eu vou trabalhar e não, porque é bom para ti, porque brincas com os teus amigos, porque aprendes, porque fazes coisas que em casa não fazes sozinho”.

E em relação à I. P. e ao M.?

A I.P é uma criança muito pequenina mas muito madura. A I. mostra por vezes alguma maturidade nas respostas que dá nos raciocínios que faz, ainda que mostre outro lado menos maduro das emoções e lidar com o fator emocional, tem essa dualidade, mas acho que a I.P tem uma ideia e uma perceção da escola diferente e o M. também pode ter, mas lá está, são duas famílias que têm uma atitude diferente face à escola e aquilo que a escola pode transmitir.”

Qual o espaço e/ou atividade que gostam mais de fazer? Seja o grupo ou em particular a I. e o M.?

“A I.P gosta muito de brincar no faz de conta e acho que se expande neste espaço, é onde ela gosta mais de estar, mas também gosta de desenhar, vai à leitura, à matemática. A I.P exterioriza muito o seu modelo familiar no faz de conta. O M. vai a todas as áreas, mas gosta muito das construções, vai muito aos jogos de mesa, ultimamente vai à matemática porque começou a descobrir o que se podia fazer e que se podia registar o que se fez; foi um dos primeiros meninos que começou a fazer registos na matemática autonomamente”

Tabela 5 - Conversa com a auxiliar da sala¹⁰

<p>De uma maneira geral, o que o grupo acha do JI?</p> <p>“As crianças gostam bastante do Jardim-de-infância”.</p> <p>E em particular a I.P e o M.?</p> <p>“A I.P e o M. são duas crianças que <u>têm uns pais participativos</u>, estão muito atentos à educação deles. São crianças que são “puxadas”, não só cá na escola como também em casa”.</p> <p>Qual a atividade que o grupo mais gosta de fazer?</p> <p>“No geral o grupo aceita as atividades que lhes propomos, mas gostam de <u>brincar no quintal</u>. Na sala <u>gostam de brincar no faz de conta</u>”.</p>

Existem alguns pontos destas conversas que não posso deixar de analisar.

Primeiramente, observa-se, de novo, a enorme importância que se dá, nesta instituição, às relações pessoais, não só entre crianças e adultos mas também entre adultos. Pude perceber que existe um enorme cuidado em não dissociar o ato de cuidar do ato de educar. Existe perfeita consciência que não se pode basear o dia destas crianças em atividades didáticas para promover o desenvolvimento cognitivo esquecendo as suas necessidades emocionais. Como podemos ler no relatório da UNICEF, *A Transição dos cuidados na primeira Infância*, “Os cuidados e a educação não podem ser considerados como entidades autónomas no relacionamento com as crianças pequenas... Nem o amor nem os ensinamentos são, por si só, suficientes para um desenvolvimento óptimo” (p.6).

Outro aspeto importante, referenciado pela educadora, é o facto das ideias que os pais/encarregados de educação transmitem em casa sobre a funcionalidade ou importância do JI, se refletem, diretamente, nas perspetivas que as crianças têm sobre aquele local. Poderei concordar com esta informação se pensar da seguinte forma: Se

¹⁰ **Nota:** A conversa em cima apresentada não se encontra na sua totalidade. Encontram-se no APÊNDICE VII as transcrições completas das conversas com a educadora e auxiliar.

um conjunto de adultos que possibilita a uma criança um ambiente familiar de qualidade lhe transmite a conceção que o jardim-de-infância só é necessário porque necessitam de trabalhar, as crianças, nunca vão encarar aquele local como um espaço onde terão “oportunidade de vir a ser tudo aquilo de que forem capazes” (UNICEF, 2008, p.9) e, arriscaria a dizer que poderão criar uma ideia negativa sobre aquele local. No entanto, se transmitirem uma ideia de que é um local onde vão receber, igualmente, carinho e segurança e que poderão brincar, aprender e ter um melhor começo de vida, com toda a certeza que a imagem destas crianças acerca do JI será muito positiva e estarão muito mais disponíveis para explorarem todas as potencialidades que aquele espaço oferece.

Estes depoimentos revelaram, na minha opinião, que a educadora e auxiliar estão atentas aos comportamentos individuais das crianças conseguindo descrevê-las e transmitindo as suas potencialidades e fragilidades. Pude comprovar este facto quando, no cruzamento de dados, as informações fornecidas pelas crianças estavam de acordo com as informações transmitidas pelos adultos da sala.

Considerações finais resultantes do Estudo

No final desta etapa, na qual tive oportunidade de ver toda a informação sintetizada e analisada, existem algumas considerações finais acerca da minha experiência com esta nova metodologia de investigação, que não podem ficar esquecidas.

Em primeiro lugar, foi notória a forma com que as crianças revelaram as suas opiniões num ambiente familiar envolvido num clima de confiança. Não existiam “respostas previamente definidas” nem “caminhos idealizados”. A única certeza que existia era que teria de ouvir as crianças e não as minhas idealizações sobre aquele ambiente. Para que tal acontecesse foi necessário entender a importância de “dar voz” às crianças.

A utilização da Abordagem de Mosaico para ouvir as crianças sobre as suas conceções sobre o jardim-de-infância nem sempre foi fácil, dado que, a investigação foi realizada em simultâneo com o projeto pedagógico portanto o tempo era bastante

limitado. E, como já referi anteriormente, a investigação não foi realizada somente com duas crianças, portanto existia pouco tempo para dar uma atenção mais individualizada a cada criança que queria participar.

Referindo-me agora às conclusões relativas ao tratamento de dados. Em primeiro lugar torna-se importante referir que o cruzamento de dados que tive oportunidade de realizar permitiu concluir que as crianças realmente nos estavam a transmitir as suas opiniões. Tendo em conta que todas as informações estavam de acordo com o que transmitiam em casa, com o que a educadora e auxiliar observavam e pensavam e com as minhas próprias observações. No entanto, como já referi existiram sempre informações que me surpreenderam.

Relativamente ao estudo, pude concluir que por parte destas duas crianças existe uma enorme valorização do ambiente da instituição, não em termos materiais mas sim humanos, isto é, por vezes tinha a sensação que era mais fácil às crianças falarem sobre o que acontecia num determinado local do que do próprio local. Por exemplo, quando o M. referiu que gostava da área da massa e decidiu que queria representar em desenho essa mesma área deu mais valor em representar os seus amigos a brincar na área do que representar o espaço da área. Ou seja, o valor está no que as crianças vivem no local e não local. Parece uma conclusão lógica, mas numa sociedade cada vez mais consumista em que os bens materiais estão acima de tudo e de todos, por vezes incentivamos as próprias crianças a esquecerem determinados valores e a valorizarem os bens materiais. Não é esse clima que se vive nesta instituição e, esta metodologia, permitiu perceber que as crianças valorizam isso.

Outro ponto importante de referir é que a criança que achava que seria mais difícil realizar esta investigação, afinal, foi a que revelou mais sobre si. Este método, potenciador da participação ativa das crianças, foi sem dúvida o maior incentivo para que ela quisesse mostrar o que era o jardim-de-infância aos seus olhos. Concluí, que aos olhos destas crianças o jardim-de-infância é um local de partilha de emoções, de novas aprendizagens, de brincadeira e, também, um lugar onde se sentem seguras fora do seio familiar.

Esta investigação revelou que ainda é necessário descodificar algumas ideias sobre a criança enquanto ser competente na sua vida. Como cidadã sinto, cada vez mais, a necessidade de existirem cidadãos ativos na nossa atual sociedade e, o surgimento de metodologias de investigação como a Abordagem de Mosaico pode potenciar esse aparecimento. É uma metodologia em que as crianças têm uma participação ativa, onde revelam as suas opiniões, dão sugestões e lhes é possibilitado, se for necessário, resolverem problemas. As crianças aprendem a participar, a pensar e a serem críticas sobre o que as rodeia. Uma das grandes dificuldades desta investigação prendeu-se com facto de as crianças não estarem habituadas a serem ouvidas e, assim sendo, quando as questionávamos sobre o porque de dizerem algo estas não sabiam como responder.

A Abordagem de Mosaico é potenciadora da cidadania. As crianças aprendem a participar, a serem ouvidas e ouvir, a expressarem as suas opiniões de forma crítica, a terem consciência que têm deveres e direitos e, conseqüentemente, aprendam que de uma forma justa podem adequar o seu quotidiano de forma a melhorarem as suas condições para o futuro.

É importante referir que esta abordagem mostrou-me que perceber as perspetivas das crianças sobre o jardim-de-infância não implica, somente, falar com a criança e ouvir o que esta tem a dizer, muitas vezes, as crianças revelam as suas opiniões através de brincadeiras ou através do envolvimento no dia-a-dia da instituição. Por exemplo, os dados que recolhi acerca destas duas crianças mostraram que ambas têm maneiras diferentes de evidenciar as suas opiniões sobre o JI. A I.P. transmite o que se passa e os sentimentos que tem através do jogo simbólico, sendo uma criança mais tímida é a forma que encontra para se expressar. Já o M. revela o seu bem-estar na instituição através do seu envolvimento no dia-a-dia da instituição mostrando vontade de querer fazer e aprender, contando atividades que realiza aos pais, falando das visitas que faz ou simplesmente dando o seu contributo para o bem-estar do grupo.

Por fim, posso concluir que esta investigação alargou a minha visão sobre a instituição. Possibilitou-me idealizar a instituição aos olhos das crianças. As crianças

não valorizaram nenhuma barreira arquitetónica que a instituição possa ter, no entanto deram valor a outros aspetos, à sua maneira, muito mais importantes: as relações pessoais, o sentido de pertença e a importância do cuidar e do educar. Não quero com isto dizer que as crianças esqueçam o espaço físico da instituição, dado que mostraram quais os seus pontos de interesse dentro daquele espaço.

Em suma, realizar esta investigação não foi fácil, mas sem dúvida, revelou-me enormes potencialidades. Possibilita uma nova visão do que achamos ser bom para as crianças e, simultaneamente, possibilita-nos crescer enquanto profissionais da educação pré-escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo importante que a educação pré-escolar garanta as condições de futuras aprendizagens com sucesso, não se pretende que se centre na preparação da escolaridade obrigatória, mas que garanta às crianças um contacto com a cultura e os instrumentos que lhes vão ser úteis para continuar a aprender ao longo da vida. (Ministério da Educação, 1997, p. 93).

A educação pré-escolar não é uma preparação para a escolaridade obrigatória mas também não é uma etapa da vida das crianças na qual as devemos encarar como “eternos bebés”. Não podemos pensar que elas não têm poder de participação nem são capazes de fazer novas aprendizagens. Assim, deveremos encarar a criança como um sujeito com “papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 19) e não como um objeto a ser moldado pelo educador. Por esta mesma razão, ao longo do estágio, tentei sempre partir do que a criança já sabia respeitando e valorizando as suas características individuais e os seus próprios ritmos de desenvolvimento.

Iniciar o estágio, talvez uma das fases mais marcantes de todo este ano de mestrado, numa instituição que seguia um modelo curricular diferente dos que conhecia até então foi, sem dúvida, um desafio enorme e bastante trabalhoso. No entanto, percebi rapidamente que me identificava com os princípios do modelo, uma vez que este vai ao encontro da minha conceção sobre a criança na educação pré-escolar. A criança era tida com um construtor do seu próprio conhecimento tendo oportunidade de escolher os seus caminhos e encarando o educador como um guia e apoio para novas aprendizagens. Como refere Folque (2012), “O conhecimento constrói-se assim pela consciência do percurso da própria construção” (p.54).

Um dos aspetos mais marcantes, de todo este período em que tive oportunidade de estagiar, foi a realização de um projeto pedagógico conduzido apenas por mim e pelo meu par pedagógico. Consistia em desenvolver a área da escrita na sala onde estávamos a estagiar. Foi um projeto difícil pela minha inexperiência, mas que serviu como uma enorme fonte de aprendizagem pelos erros cometidos mas também pelas vitórias alcançadas.

Uma das maiores recompensas pela realização deste projeto foi, no final, poder observar que as crianças frequentavam regularmente a oficina e utilizavam os jogos com intencionalidade. Isto é, algumas vezes poderiam até não estar a utilizar o jogo da forma “correta” mas, com a sua exploração, estavam igualmente a fazer descobertas. Por exemplo, existia uma criança que raramente saía das áreas que mais gostava, neste caso dos legos e do faz de conta mas, desde a implementação da oficina, frequentava-a regularmente e explorava todos os materiais existentes. O facto de ir para a oficina não era apenas importante por estar especificamente naquele sítio mas porque por diversas vezes vi a sua capacidade de cooperação a tornar-se mais evidente. Ou seja, ajudava os seus colegas na manipulação dos materiais e gostava que os seus colegas também o ajudassem. Pode parecer algo insignificante mas, para uma criança que brincava sozinha, mesmo quando estava na área do faz de conta, e que não conseguia comunicar oralmente com os seus colegas, foi uma grande evolução sentida não só por mim, mas também pelos outros adultos da sala e até mesmo pelas restantes crianças.

Foram todos estes aspetos que me levaram a pensar que, apesar de algumas falhas, foi um projeto bem conseguido.

Todas as dificuldades, inerentes não só ao estágio mas também à conclusão do mestrado, foram ultrapassadas, mas não foi unicamente por mérito próprio, existiu um enorme apoio por parte da educadora cooperante e da restante comunidade educativa, em relação ao estágio, e por parte das professoras de diversas unidades curriculares que se mostraram compreensivas perante o esforço que realizava em trabalhar, estagiar e estudar.

A leitura de documentos também facilitou a compreensão do modelo curricular e a elaboração do projeto final, dado que, “Como se sabe, a prática e a teoria são indissociáveis e não existem boas teorias sem boas práticas, nem boas práticas sem boas teorias” (Oliveira, 2013, p.45).

Todo este apoio e orientação permitiram que evoluísse e que tentasse melhorar as minhas práticas. Como Oliveira (2013) refere, “é com a troca de informações e partilhas diretas que se constrói conhecimento e se evolui” (p.42).

Hoje, tenho consciência que, proporcionei momentos significativos às crianças com quem tive oportunidade de estagiar. Tentei criar estratégias para me afastar da ideia tradicionalista de que, quando colocamos um problema a uma criança, damos imediatamente a sua solução. Para isso, coloquei, a mim mesma, o princípio de questionar as crianças de forma a levá-las a criar as suas próprias soluções e estruturarem os seus pensamentos. Como afirma Guedes (2011) a função do educador “é de questionamento permanente, para que as crianças compreendam a necessidade de serem elas próprias os agentes ativos das suas aprendizagens” (p.8).

No fim do estágio, o *feedback* da educadora cooperante foi bastante positivo. Sem dúvida, que foi uma das pessoas mais marcantes deste percurso pela sua capacidade de ajudar e de nos respeitar não só como pessoas, estagiárias mas, acima de tudo, como futuras educadoras. Da experiência que tenho de estágios anteriores, nestes o papel de futura educadora ficou um pouco esquecido. Assim, considero-me uma privilegiada por ter trabalhado com esta educadora cooperante que, pela sua prática e pela forma como agia perante os desafios e adversidades do grupo, se tornou um exemplo a seguir.

A realização de uma investigação com uma metodologia nova numa fase tão importante e decisiva constituiu também um enorme desafio. Foram necessárias diversas leituras e, na sua grande maioria, em inglês para perceber o que era esta nova forma de investigação.

O grande objetivo da investigação seria responder à questão “Qual a perspetiva das crianças sobre a realidade/vivência no jardim-de-infância?”. Não foi fácil, no entanto revelou-se outro desafio para enfrentar e ultrapassar.

As crianças demonstravam dificuldades em explicar, por vezes, o que queriam mostrar com determinadas fotografias e o que significavam para si. Para colmatar esta dificuldade era necessário a existência de várias conversas informais (por exemplo, durante as suas brincadeiras) para que conseguisse perceber as escolhas das crianças. Nem sempre existia um motivo específico. Por exemplo, podiam simplesmente gostar de algo, sem uma razão específica. No entanto, era

importante perceber isso mesmo para, posteriormente, facilitar o tratamento de dados.

Ao longo deste relatório tentei expressar todo o meu percurso durante o ano que frequentei o Mestrado em Educação Pré-Escolar, especialmente, uma parte significativa deste: a realização do estágio. Reflete ainda, o esforço, a dedicação e o amor que sinto a esta profissão. Aprendi que, gostar de crianças, não é o suficiente para ser educadora. É necessário ter um enorme respeito por elas e querer aprender mais a cada dia que passa. Por isso, posso considerar este relatório o final de uma etapa da minha vida, mas não o final da vontade de querer aprender e evoluir nesta profissão. Portanto, tenho consciência que enquanto profissional na área da Educação jamais estarei totalmente capacitada para tudo, isto é, os grupos serão sempre diferentes, portanto a minha abordagem será sempre diferente.

Em jeito de conclusão, foi através de uma prática reflexiva que tentei levar o meu estágio a um bom caminho. Ser reflexivo significa “ser um profissional que reflecte sobre o que é, e o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage” (Marques et al, 2007, p.132).

Um educador de infância é como uma criança, ou seja, ao longo da sua vida profissional irá construindo alicerces que farão dele, dia após dia, um profissional mais competente. Assim como no dia-a-dia as crianças vão construindo alicerces que os levarão a novas aprendizagens.

Ser educador é isto mesmo, procurar conhecimento e evoluir para adaptar os seus métodos aos diferentes grupos que vão surgindo ao longo da sua carreira profissional.

Foi, sem dúvida, um período que me possibilitou evoluir e possuir um leque mais abrangente de experiências, conteúdos e competências ao nível da educação pré-escolar que contribuíram para o meu crescimento enquanto profissional!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Clark, A. & Statham, J. (2005). Listening to young children: Experts in their own lives. *Adoption & Fostering*, 29 (1), 45-56;

Fernandes, J. (2004). Construindo a Linguagem Escrita no Jardim de Infância. Estudo sobre as atividades pedagógicas e a evolução dos conhecimentos de um grupo de crianças em idade pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (22), 5-26;

Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Folque, M.A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*.5 (5), 5-12;

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

Formosinho, J., Costa, H. & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras – Revelando aprendizagens. Aprender em companhia*. Lisboa: Ministério da Educação.

Formosinho, J. O. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Lisboa: Porto Editora.

Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-Escolar. *Escola Moderna* 5 (40), 5-12.

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.

Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I. & Pinheiro A. (2007). O educador como prático reflexivo. *Cadernos de Estudo*, (6), 129-139;

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Niza, S. (1998). *Criar o gosto pela escrita. Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação.

Oliveira, A. (1997). Entrar no mundo da escrita. *Escola Moderna*, 5 (1), 5-10;

Oliveira, A. (2013). *Relatório de Estágio em Educação Pré-escolar*. (Relatório final de estágio para a obtenção de grau de mestre) Escola Superior de Educação do Porto.

Siraj-Blatchford, I. (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.

Sousa, M. O. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. (Tese de Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial-Intervenção Precoce na Infância) Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Stratton, C.W. (2013). *Os anos incríveis: Guia de Resolução de problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos de idade* (3ª ed.), Braga: Edições Psiquilíbrios.

UNICEF (2008). *A transição dos cuidados na primeira Infância*. Florença: Centro de pesquisa Innocenti da UNICEF.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M.J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância. Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Ilustração 1 - Leitura e representação da História



Ilustração 2 – Suporte utilizado para a representação



APÊNDICE II

Ilustração 3 - "Dominó Hexagonal"



Ilustração 4 – Cartões com as regras do Jogo "Dominó Hexagonal".



APÊNDICE III

Jardim de Infância: "██████████"
 Grupo: 3 anos
 N.º de adultos: 4
 N.º total de Crianças: 24
 Semana de 4/12 a 13/12
 Observador: Daniela Nunes

n.º	Nome da Criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	██████████	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Atividade dirigida: Leitura de uma história
2	██████████	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Atividade dirigida: Aprender a música de Natal
3	██████████	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Atividade dirigida: Aprender a música de Natal
4	██████████	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Apresentação das comunicações
5	██████████	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Apresentação das comunicações
6	██████████	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Apresentação dos seus brinquedos
7	██████████	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Apresentação do fruto que trouxe de casa: Romã
8	██████████	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Discussão sobre "O que nasce dos ovos?"
9	██████████	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Apresentação das comunicações: apresentou os seus binóculos
10	██████████	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Área dos jogos de mesa: Montagem de um puzzle
11	██████████	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Recorte para a carta ao Pai Natal
12	██████████	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Recorte para a carta ao Pai Natal
13	██████████	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Área do Faz de conta
14	██████████	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Comunicações da Manhã: Mostrar os seus brinquedos
15	██████████	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Realização do Convite para a festa de Natal
16	██████████	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Área da Matemática
17	██████████	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Atividade dirigida: Leitura de uma história
18	██████████	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Realização de um jogo na área dos puzzles de concentração
19	██████████	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Recorte para a carta ao Pai Natal
20	██████████	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Manipulação de um livro na área da leitura
21	██████████	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Área das ciências: observar o arroz colorido com a lupa
22	██████████	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Área dos jogos de mesa montagem de um puzzle
23	██████████	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Atividade dirigida: picotar a estrela da história de Natal
24	██████████	1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	Área da matemática
25		1 2 3 4 5 ?	1 2 3 4 5 ?	

Ilustração 5- Teia de Conceitos

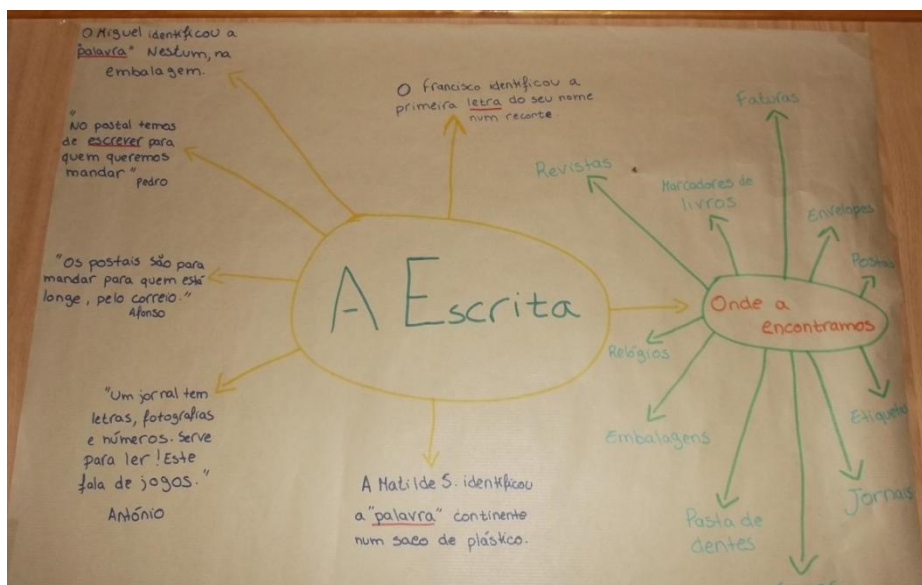


Ilustração 6 – Primeiras tentativas de escrita de uma criança. O desenho diferencia-se da Escrita e começam a surgir formas semelhantes às das letras.



APÊNDICE V

Ilustração 7 – Algumas tentativas (voluntárias) por parte de uma criança para escrever o seu nome, o que se encontra assinalado representa a letra “S”, ou seja, segundo a criança a primeira letra do seu nome.

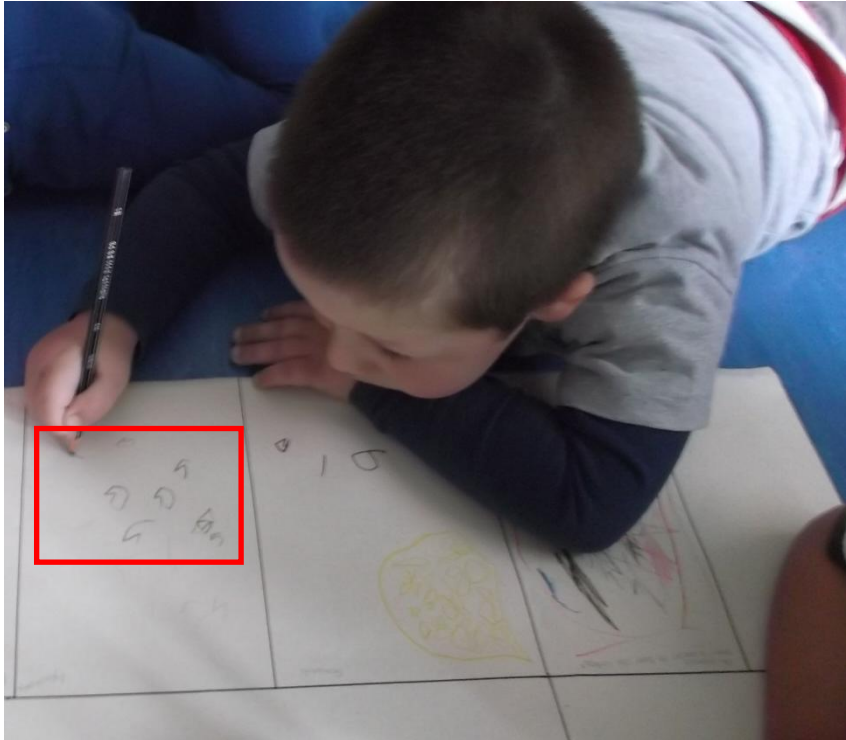
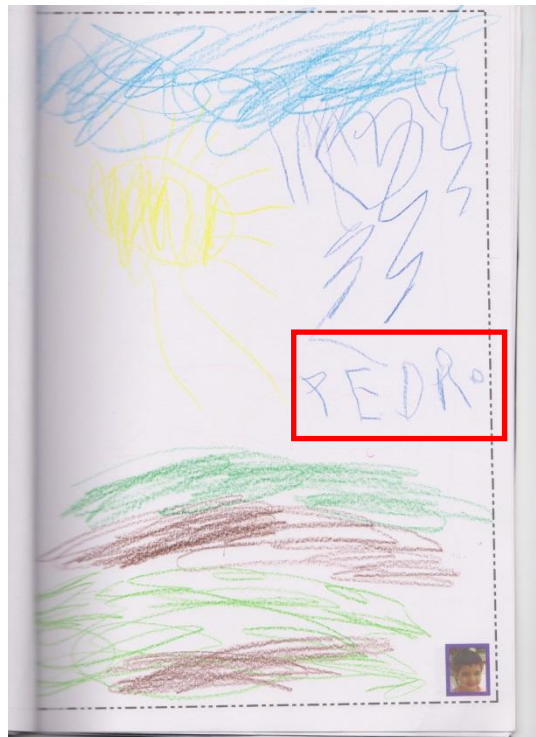


Ilustração 8 – Nome de uma das crianças com todas as letras claramente identificadas.



APÊNDICE VI

Ilustração 9 – Esta criança necessitou do seu nome para explorar um texto.



Ilustração 10- Uma das crianças ajuda a outra a marcar a sua presença.



APÊNDICE VII

Entrevista à Educadora Cooperante

1-Na sua opinião, o que o grupo (em geral),acha do J.I.?

R: De uma forma geral, o grupo gosta de vir à escola. Agora não sei se a consciência que eles têm do porquê que vêm à escola, se todos pensam da mesma maneira. Na minha opinião, não. Alguns vêm porque os pais dizem, mas isto prende-se também com as concepções que os pais têm da escola. As crianças dizem que gostam de vir porque gostam de aprender, gostam de estar com os amigos, são essas as concepções que lhes passam em casa. E depois há aqueles que dizem “tens de ir à escola porque eu vou trabalhar e não, porque é bom para ti, porque brincas com os teus amigos, porque aprendes, porque fazes coisas que em casa não fazes sozinho. De uma forma geral, penso que estão bem, que gostam de vir e que se sentem bem aqui, mas têm dias, há dias que sim, há outros que “nin”. Mas de forma geral, neste momento ainda não fazem aquela relação em que vimos à escola porque vimos aprender e estar com os amigos e que podemos fazer coisas diferentes ou só porque os pais não têm onde os deixar.

Ainda se passa muito a ideia do JI como espaço para cuidar e não como espaço de educar. Acho que ainda se transfere muito para a escola aquilo que os pais não conseguem fazer com os meninos. A escola deve ensinar, sim, mas não educar. Não deve ser passado para a escola as responsabilidades educativas, porque educar, os pais são os primeiros educadores dos seus filhos e alguns ainda não pensaram muito bem sobre isso, que eles são os modelos para os seus filhos.

1.1-E em relação à I.P. e ao M.?

R:A I. é uma criança muito pequenina mas muito madura, se repararmos, por vezes, as respostas que ela dá são mais assertivas no grande grupo, mesmo as conexões que faz acerca de alguns assuntos são das respostas mais assertivas que conseguimos ver e sentir no contexto. A I. mostra por vezes alguma maturidade nas respostas que dá nos raciocínios que faz, ainda que mostre outro lado menos maduro das emoções e lidar com o fator emocional, tem essa dualidade, mas acho que a I. tem uma ideia e uma percepção da escola diferente e o M. também pode ter, mas lá está, são duas famílias que têm uma atitude diferente face à escola e aquilo que a escola pode transmitir. Há aqui um grupo de pais que têm uma ideia correta sobre o JI, eles precisam do jardim, porque

precisam de um lugar que possa colmatar o tempo que eles não lhes podem dar, mas também um lugar de descoberta, de fazer aprendizagens com o grupo que em casa não fazem. Têm consciência que é uma mais-valia para o seu desenvolvimento e penso que isso é consciente.

2) Qual o espaço e/ou atividade que gostam mais de fazer? Seja o grupo ou em particular a I. e o M.?

R: A I. gosta muito de brincar no faz de conta e acho que se expande neste espaço, é onde ela gosta mais de estar, mas também gosta de desenhar, vai à leitura, à matemática.

A I. exterioriza muito o seu modelo familiar no faz de conta.

O M. vai a todas as áreas, mas gosta muito das construções, vai muito aos jogos de mesa, ultimamente vai à matemática porque começou a descobrir o que se podia fazer e que se podia registar o que se fez; foi um dos primeiros meninos que começou a fazer registos na matemática autonomamente.

Da turma em geral, os espaços preferências são o faz de conta, os jogos de chão, o desenho, as massas. Depois, começaram agora a perceber o que podem fazer em cada espaço, o que cada espaço lhes pode proporcionar, só agora é que eles têm uma perceção mais aprofundada e concreta.

3) Qual a relação entre as famílias e a comunidade educativa?

Eu acho que a relação com as famílias acaba por ser uma boa relação há sempre um ou outro caso que nos deixa um amargo na boca, mas acho que isso é em todo o lado. Eu acho que as famílias que nos escolheram, fizeram-no porque alguém lhes indicou, porque tinham referências positivas e outras pelo modelo curricular diferente, porque se for pelas instalações ninguém nos procura. As instalações são velhas, se não for pelo modelo que nos sustente, que nos faça mostrar um trabalho adequado com os meninos e que trabalhamos com um modelo que potencia o desenvolvimento das crianças e lhes dá oportunidade e que os pais acabam por ver isso e que traz as famílias à escola, que os deixa participar e que está sempre a pedir que a família venha e que sejam elementos interativos do processo educativo e do próprio modelo, acho que eles depois acabam por se sentir uma mais-valia para o desenvolvimento dos meninos, estes pais agora, talvez ainda não tenham essa perceção porque os meninos são ainda pequenos mas daqui a

mais um ano tenho a certeza que a opinião e a motivação dos pais para vir à escola seja outra, porque os meninos vão chamá-los e vão pedir que venham. Mas sim, no geral, as interações com as famílias são boas.

Entrevista à Auxiliar Educativa A.

1- De uma maneira geral, o que o grupo acha do JI?

R: As crianças gostam bastante do Jardim-de-infância.

1.1- E em particular a I. e o M.?

R:A I. e o M. são duas crianças que têm uns pais participativos, estão muito atentos à educação deles. São crianças que são “puxadas”, não só cá na escola como também em casa.

2- Qual a atividade que o grupo mais gosta de fazer?

R: No geral o grupo aceita as atividades que lhes propomos, mas gostam de brincar no quintal. Na sala gostam de brincar no faz de conta.

3- Qual a relação entre as famílias e a comunidade educativa?

R: A relação é boa.

4- O que acha que as crianças transmitem em casa sobre o JI?

R: há crianças que não falam, mas acredito que a I. e o M. falem.