

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final:

Escutar os “Leões”

2012

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final:

Escutar os “Leões”

Carla Fernanda Santos Barbosa

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Vera do Vale

Setembro, 2012

“A educação não é um processo social, é desenvolvimento.

Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”

John Dewey (filósofo e pedagogo 1859-1952)

Agradecimentos:

Todo o trabalho bem-sucedido é fruto de muita fé, força de vontade, persistência, exigência e competência. Este trabalho é fruto desses adjetivos e outros que devo à minha adorada família, professores e amigos.

O apoio da minha família foi incondicional e essencial para a minha determinação, em especial quando me encontrava cansada e prestes a desistir e via, no olhar do meu filho Pedro e do meu marido, a mensagem - “estamos orgulhosos de ti pelo que estás a fazer” – mesmo deixando de estar com eles por tantas horas para fazer trabalhos e estudar. A minha mãe e a minha sogra foram e são incansáveis e mostraram um amor e apoio incondicionais, não só comigo, mas com o meu filho e marido também. A elas, devo também as minhas vitórias passadas, presentes e muito possivelmente futuras.

A todos e cada um dos professores e educadores que me ensinaram ao longo desta minha caminhada, com bons e maus exemplos, me transmitiram todo o conhecimento que tenho e me fizeram exigir mais de mim mesma. Agradeço-lhes cada minuto que deixaram as suas famílias, amigos e tudo mais, para me instruírem e ensinarem conhecimento e vida.

Aos meus amigos do coração, que nunca me deixaram desistir de atingir um sonho. Estou-lhes eternamente grata. Aos “meus meninos”, que diariamente me davam força e certeza da minha vocação, alegravam os dias, me preocupavam de noite, e me davam lições de vida bem maiores que eles mesmos.

Também não menos importantes, quero agradecer à minha melhor amiga Bélinha que sempre, mas sempre me apoiou com carinho e amor, à Sónia que me ajudou sempre que eu necessitava, sem esperar nada em troca e à minha querida cunhada Rita com todo o carinho me auxiliou no

neste moroso trabalho.

A todos os meus professores desta Escola por tudo o que me ensinaram ao longo da formação inicial e ao longo do segundo ciclo de formação. Agradeço de uma forma particular às Exma. Professora Doutora Vera do Vale, que me acompanhou e orientou ao longo deste processo, até ao atual produto final, sempre numa atitude crítica e disponível.

A todos, que foram importantes ao longo de todo o meu percurso académico, pela paciência, apoio, compreensão, amor, companheirismo, força e confiança em mim depositada e, também pela inabalável crença nas minhas capacidades. O meu bem-haja!

Título do Relatório Final de Mestrado: Escutar os “Leões”

Resumo: Este relatório vem no seguimento do Mestrado em Educação, Pré-Escolar referido no Regulamento da ESEC (Escola Superior de Educação de Coimbra), com o intuito de documentar, analisar e relatar experiências da componente prática de estágio, inerente ao referido Mestrado, levado a cabo no ano letivo de 2011/2012, tendo sempre em vista uma prática reflexiva e as etapas ao nível do Jardim de Infância. Deste modo, analisa-se a intervenção levada a cabo por orientadores e estagiários, bem como toda a comunidade escolar, salientando aspetos importantes que se revelem fundamentais no desenvolvimento de qualquer etapa infantil, como processos de avaliação e transição. Sendo que se trata de um trabalho envolvendo crianças com particularidades que se destacam, abordam-se ainda temas como autismo, imigração e culturas.

Palavras-chave: Prática reflexiva, metodologia de projeto, avaliação, aprendizagem, etapas.

Abstract:

This report follows the Master's Degree Childhood Education, mentioned in the Regulation of ESEC (Coimbra College of Education) taking a reflexive approach and focusing on the different stages of kindergarten level, its purpose is to document, analyze and describe experiences in the practical elements that structure that teacher training, during the academic year of 2011/2012. Thus, the intervention carried out by tutors and trainees, as well as the school community, is analyzed, emphasizing important issues that prove essential on any stage of development, such as evaluation processes and transitions. This work being concerned with children in particular circumstances it also focuses on areas such as autism, immigration and cultures.

Keywords: Reflexive practice, project methodology, evaluation, apprenticeship, stages.

4.4. Avaliação das crianças	71
4.5. Projeto Investigativo- Investigar As vozes das crianças	
.....	74
4.5.1. Investigação qualitativa	74
4.5.2. Investigar as vozes das crianças	75
4.5.3. Entrevista.....	76
4.5.3.1. Análise de dados.....	77
4.6. Conclusão	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
BIBLIOGRAFIA	87
APÊNDICES	93

Abreviaturas

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

DEB – Departamento de Educação Básica

DGIDC – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

DQP – Desenvolvimento de Qualidade em Parcerias

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

IPSS – Instituto Português de Segurança Social

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

MESS - Ministério da Educação e da Solidariedade e Segurança Social

MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto

MTSS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

OCEPE – Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

Introdução

O presente relatório relata o estágio desenvolvido elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa, sob a supervisão da Professora Doutora Vera do Vale, enquadrando-se no segundo ciclo de formação de professores do Mestrado em Educação Pré Escolar, de acordo com o processo de Bolonha, que se tornou oficial com a Declaração de Bolonha em Junho de 1999, a qual define um conjunto de etapas e de passos a dar pelos sistemas de ensino superior europeus no sentido de construir um espaço de ensino globalmente harmonizado.

Este relatório intitula-se “Escutar os Leões”, uma vez que a sala onde desenvolvi grande parte o meu trabalho se designava por “Leões”. Escutar porque estive sempre atenta a ouvir e a observar todos as suas respostas e reações, proporcionando entendimentos valiosos, que me permitiram reconhecer como elas criam conexões, constroem pressupostos e desenvolvem teorias, através das atividades que lhe foram proporcionadas. Com a minha observação atenta percebi que estão em constante processo de construção de significado, “As crianças nos dão informações de várias maneiras diferentes. É importante garantir modos eficazes de apoiar as crianças a comunicar os seus pontos de vista e, para nós, aprender as muitas maneiras diferentes de as “escutar” (Kinney & Wharton, p. 23)

O título deste trabalho deve-se ainda ao facto de considerar que as crianças, (entre os três e cinco anos de idade) com que trabalhei e aprendi bastante, são verdadeiros “Leões”, mostrando a sua garra na vida. Senti que todas as crianças nos mostram, a nós adultos, supostamente mais conhecedores que elas em tudo, que a verdadeira sabedoria é aquela que nos permite amar e aceitar o próximo independentemente da sua aparência, condição socio-económica, cultural ou problema de saúde, superando barreiras com uma força de espírito incrível e, tudo isto com

uma alegria e energia contagiantes.

Com este trabalho, pretendo descrever a forma como se dá a reciprocidade de transmissão de algo novo para aprender. Nós, estagiárias e educadoras, ensinamos às crianças os códigos essenciais para decifrar o mundo dos adultos e, elas ensinam-nos como o fazer e como viver esse mundo, de forma a nunca esquecer sentimentos importantes que este mundo dos adultos tem tendência a esquecer. Desta forma, resumo, neste documento, toda a componente de estágio, referindo temas envolventes, bem como os conhecimentos e competências desenvolvidos durante todo este processo formativo. A reflexão adaptativa e experiência, para além da competência, são as melhores qualidades de qualquer docente ou educador, pelo que, neste trabalho, relato algumas experiências vivenciadas em contexto de sala.

Antes de caracterizar o local e toda a comunidade na qual fui inserida, o grupo de estágio a que pertenci e a minha intervenção e experiências em estágio, apresento uma breve resenha histórica acerca da educação de infância em Portugal. Deste modo, faço um enquadramento, essencial para que o leitor deste trabalho tenha presente todo o envolvimento da educação Pré Escolar, antes de relatar todo o trabalho prático de formação, que se encontra estruturado em duas partes. A Parte I, trata da caracterização da Instituição (parte física e documentos oficiais pelos quais se rege), comunidade escolar e de todo o meio envolvente, em específico o grupo de crianças e as práticas educativas da educadora com que trabalhei. A Parte II, trata da intervenção direta com o grupo de estágio, relatando as fases pelas quais se processou e, a minha intervenção pessoal com as crianças, fundamentando a minha prática pedagógica. Esta segunda parte do documento, trata ainda de cada uma das etapas do Projeto Pedagógico desenvolvido, o plano de ação de

gestão de comportamentos e conflitos e reflexão acerca do mesmo, a avaliação dos “Leões”. A segunda parte relata ainda uma das experiências chave que diz respeito ao trabalho investigativo, diretamente relacionado com as crianças e as suas aprendizagens. É nesta parte que descrevo as etapas da investigação, com o propósito de escutar as vozes das crianças, se estas gostam ou não de ir ao JI, o que gostam mais no J.I e o que não gostam. Por fim, faço algumas reflexões que considero pertinentes neste âmbito. Com este documento, espero conseguir transmitir conhecimento prático, acerca do mundo do pré-escolar, bem como dar a “provar” o gosto que tive ao aprender com estes pequenos “Leões” e toda a comunidade escolar.

Em suma, o presente relatório relata experiências-chave educativas desenvolvidas ao longo do estágio, onde se inclui uma componente descritiva, uma componente reflexiva e uma componente investigativa, relevantes à prática educativa.

Enquadramento Histórico

Portugal tinha acabado de passar por uma Guerra Civil (1828 a 1834), durante o reinado de D. Miguel I (1828 a 1834), quando são criadas as primeiras instituições para crianças, com preocupações sociais, que datam de 1834, durante o reinado de D. Maria II, A Educadora ou A Boa-Mãe (1834 a 1853). No entanto, o início da educação de infância como sistema público de educação surge apenas nas últimas décadas da monarquia, sob o reinado de D. Luís I, cuja primeira legislação sobre educação infantil (Diário do Governo, nº141 de 27 de Junho de 1886), é relativa aos objetivos da educação pré-escolar e à formação dos educadores. No entanto, até 1906 a maioria dos centros para as crianças com menos de seis anos não tinham objetivos educacionais, apenas cuidados e necessidades básicas mínimas das crianças, como um sítio de guarda. Nas primeiras décadas do Estado Novo (após Implantação da República em 1910), foram extintos os jardins-de-infância oficiais devido à situação económica caótica que o país atravessava. As medidas políticas orientaram-se no sentido de estimular a função educativa da família e no apoio a instituições particulares, cujo objetivo principal era a diminuição da mortalidade infantil.

Sentindo necessidade de uma formação pedagógica, surgem, em 1954, as duas primeiras escolas de formação de educadoras de infância, de iniciativa particular, integradas num contexto religioso, seguindo, em anos posteriores, outras instituições, na sua maioria também religiosas.

Em 1971, com Veiga Simão no Ministério da Educação, a educação pré-escolar foi reintegrada no sistema educativo oficial fazendo parte de uma remodelação total do sistema educativo português, que foi interrompido devido à Revolução 25 de Abril de

1974, após a qual houve um aumento significativo do número de jardins de infância e creches, escolas de formação de educadores de infância e centros de educação especial. Os serviços de educação infantil passaram a estar dependentes de dois ministérios, o ME e o MESS, cujos objetivos eram estender a pré-escolaridade a toda a população, promovendo o bem estar social, e desenvolver as potencialidades das crianças (DR. Nº 542/79).

Em 1977 foram criadas as Escolas Superiores de Educação, tendo sido um passo importante na formação de educadoras. Foram também promovidos por todo o país vários cursos de formação para pessoal auxiliar.

Em 1978/79, são criados novos jardins-de-infância pertencentes à rede oficial do Ministério da Educação, com prioridade em situar estes novos equipamentos em áreas onde existiam poucos ou nenhuns jardins-de-infância, havendo um aumento de cerca de 65% de JI's oficiais. O MTSS tem sob sua tutela diversas instituições, todas elas ligadas à educação e cuidados infantis de diferentes tipos.

Em meados da década de oitenta, o ME e o MTSS tutelam a Educação Pré Escolar, sendo o JI contexto educativo para crianças dos três aos seis anos. Os seus objetivos e condições de funcionamento aparecem citados no DR, nº542/1984.

Em 1994, um parecer da CNE revelou que a rede pré-escolar portuguesa não era eficaz, devido às orientações estarem dispersa por vários organismos e ministérios, surgindo, em 1996 do Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em Portugal, difundido pelo ME, cujo lema era "Um Bom Começo Vale para toda a Vida".

No seu seguimento, em 1997, surge a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, baseada na Lei de Bases do Sistema Educativo, cujos objetivos são: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade. (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro)

Este cenário constitui, segundo Vasconcelos (1999), a conjuntura que desencadeou o verdadeiro desenvolvimento da rede pré-escolar em Portugal.

Atualmente, a legislação oferece uma variedade de diplomas e leis que orientam a prática educativa, também em específico a educação de infância. Deste modo os profissionais na área têm

diretrizes orientadoras para desenvolverem práticas educativas de qualidade, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado de cada criança, com vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário, princípio geral da já referenciada Lei-Quadro, cujos princípios e objetivos serviram de fundamentação para as atuais OCEPE. As OCEPE não são um programa, mas um conjunto de princípios destinados à organização da componente educativa para orientar o educador na sua prática, possibilitando diversas opções educativas ou currículos. Os seus fundamentos e componentes estão definidos pelo Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, referindo o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança como vertentes indissociáveis, tendo-a em conta como sujeito do processo educativo, numa pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, construindo o saber de forma articulada, abordando diferentes áreas de forma globalizante e integrada. Deve-se planificar a intervenção educativa (de forma integrada e flexível), por observação de cada criança, pequenos e grandes grupos, planificando projetos e atividades adequados às necessidades de cada criança/grupo e, dos objetivos de desenvolvimento da aprendizagem, tendo em conta os conhecimentos e competências que cada criança tem.

O mais recente documento da DGIDC, é a circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, que, baseado na Lei-Quadro, integra princípios sobre a organização curricular e de apoio à família, avaliação na educação pré escolar, a articulação entre aquela e o 1º ciclo, sugerindo alguns documentos que devem existir em todas as instituições de ensino, a fim de apoiarem a construção e gestão do currículo (Projeto Educativo de Instituição, Projetos Curriculares de Grupo e Processo Individual da Criança). Este e outros documentos

relacionados estiveram presentes em toda a minha formação e prática educativa, bem como neste relatório.

**PARTE I-Characterização da Instituição,
População e do Meio**

O Jardim de Infância onde levei a cabo o meu estágio, foi criado em 1973, funcionando sempre nas mesmas instalações. De seguida apresentarei a caracterização daquela Instituição como espaço físico e a documentação fulcral pela qual se rege, bem como o seu funcionamento. Posteriormente, mencionarei alguns atributos da população enquanto comunidade educativa, os seus recursos e todo o meio envolvente à realidade das crianças, que inclui o grupo de estágio onde estive inserida. Por fim, caracterizo o grupo nos seus níveis de desenvolvimento e particularidades.

1. Caracterização da Instituição

A caracterização que apresento de seguida baseia-se na análise do Projeto Educativo do Jardim de Infância e do Projeto Curricular de Grupo, em informações que recolhi por observação direta e junto da educadora cooperante e supervisora.

1.1. Estruturas Físicas

O Jardim de Infância encontra-se num edifício bastante antigo, de três pisos, adaptado para o efeito, contando com quatro salas de atividades, um salão de acolhimento e refeições, uma cozinha, um ginásio e quatro casas de banho exteriores às salas. Duas das salas são das crianças de cinco anos, a sala “Leões” e a sala “Caracóis”, para além das duas outras salas, “Peixes” e “Tartarugas”, com crianças dos três aos quatro anos de idade. As salas estão organizadas para apoiar a

aprendizagem de resolução de problemas numa autoconstrução do saber por parte das crianças.

Toda a instituição é ampla, com boa luminosidade, alegre e com ambiente agradável, com revestimentos especiais para maior segurança e diversos recursos didáticos. O espaço exterior ao edifício é espaçoso e bastante gracioso, apelando à natureza, com um quintal equipado e adequado às necessidades das crianças.

A instituição é sujeita, como qualquer outra, a inspeções periódicas pelas entidades fiscalizadoras da segurança, higiene e saúde de trabalho, cujos padrões de exigência são sempre todos verificados pela Instituição. A organização do espaço favorece a interação social, a exploração, a aprendizagem e tem um conteúdo educacional, isto é, contem mensagens carregadas de estímulos.

1.2. Funcionamento e Documentos que regem da Instituição

A instituição está sob a tutela do Ministério da Ciência e Ensino Superior, funcionando das oito às dezoito e trinta, de segunda a sexta, exceto feriados e mês de agosto. Até às nove horas, as crianças permanecem no salão, hora em que se dirigem todas para a sala dos “Caracóis” até às nove e trinta, dirigindo-se depois para as respetivas salas com as suas educadoras, iniciando a componente educativa. Após o almoço, as crianças participam em atividades lúdicas no JI ou em outra sala, retomando a componente educativa às catorze e trinta, por mais duas horas. Integrado no horário de funcionamento, a instituição tem um leque variado e apelativo de atividades de enriquecimento curricular, suportadas mensalmente pelos encarregados de educação – música, natação, inglês, expressão dramática – cujos valores a pagar dependem

das atividades pretendidas, havendo a possibilidade de optar por várias em simultâneo, podendo variar o conjunto de atividades disponíveis de ano letivo para ano letivo.

As crianças permanecem com a mesma Educadora durante os três anos, permitindo que os seus pais formem relacionamentos fortes e estáveis uns com os outros e com os educadores, onde todos se conhecem e dividem responsabilidades.

Os principais documentos que regem a instituição são: o Regulamento Interno, o Projeto Educativo e os Projetos Curriculares de Grupo. Sendo o Projeto Educativo, o documento que rege todo o funcionamento da instituição, todas as outras salas constroem os seus próprios Projetos Curriculares de Grupo, tendo sempre por base este documento e, as educadoras estabelecem as práticas segundo as suas orientações. O tema do Projeto Educativo corresponde ao ano letivo 2011/2012 e, tem como ponto de partida o livro “Os bolsos da Marta”, do autor Quentin Blake.

Segundo o Projeto Educativo 2011/2012, foram definidos para este projeto alguns objetivos específicos: “contribuir para que as crianças construam os seus saberes com base em experiências e descobertas; despertar a curiosidade, a capacidade de observar e pensamento crítico; incentivar as crianças a conhecerem as diferenças no meio envolvente, respeitando-o e cuidando-o; promover atitudes e valores de respeito pelo outro para a vida em sociedade; favorecer momentos de comunicação e partilha que permitam às crianças um domínio progressivo das diferentes expressões; integrar as famílias no processo educativo e proporcionar de efetiva colaboração”.

Espera-se por parte da comunidade educativa, que observem, ouçam e interiorizem as brincadeiras, jogos, conversas, preocupações e

interesses das crianças e as substituíam em momentos significativos de trabalho para serem explorados em contextos individuais ou em grupo. Por este motivo existe à entrada do edifício, a “Marta”, uma boneca de tamanho gigante, cujos bolsos, também bastante grandes, contêm tudo o que é dirigido às crianças - “tudo vem dos bolsos da Marta”. As atividades são propostas pela educadora e pelas crianças, havendo registo de todos os comentários significativos das crianças em relação às mesmas. Esta boneca e, o modo de trabalho advém do facto de a instituição reger-se pelo Modelo *Reggio Emilia*, embora ainda num processo inicial de adaptação. Segundo o Modelo *Reggio Emilia*, é um direito das crianças terem oportunidades de frequentar práticas educacionais de qualidade (Malaguzzi, 1998), bem como das famílias. Desta forma, considera-se de fundamental importância o investimento no desenvolvimento profissional dos educadores e professores, uma vez que existe uma correlação forte entre o sucesso no desempenho profissional dos educadores e professores e o sucesso das crianças (Rinaldi, 1994; 2006). A competência destes é desenvolvida no contexto de práticas através da reflexão partilhada no grupo de pares, no trabalho em equipa sustentado pelos pedagogos e especialistas, que constitui uma base essencial para o desenvolvimento profissional.

Em *Reggio* acredita-se na competência da criança e na competência do professor e, o papel da escola e da educação é criar as condições para que estes protagonistas do processo educativo tenham oportunidades para desenvolver as suas competências e capacidades em plenitude. As crianças são encorajadas a explorar o seu ambiente e a expressar-se através de todas as suas linguagens naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro, colagens, dramatizações e música. Neste projeto, as

crianças são encorajadas a serem agentes ativos na toma de decisões e a fazerem as suas próprias escolhas, geralmente em contínua cooperação e interação com os seus colegas ou adultos sobre o trabalho a ser realizado, permitindo desta forma aumentar a autoconfiança das crianças, sendo sujeitos integrais na simultaneidade de produtor da sociedade.

2. População Escolar e Recursos Humanos

Na Instituição, o espaço físico e o ambiente são planeados para facilitar o diálogo e a comunicação entre os vários ambientes. Toda a população educativa, incluindo pais e encarregados de educação, é agente ativo na construção do ser e inclusão da criança na sociedade, daí ser fundamental o trabalho em uníssono.

A comunidade educativa é composta, para além das crianças, por quatro educadoras, sete auxiliares de ação educativa, um diretor, uma auxiliar administrativa, três cozinheiras/auxiliares de cozinha, uma técnica superior e uma educadora de apoio especial, para além dos pais e encarregados de educação das crianças e de todos os agentes ativos na educação em meio escolar (como por exemplo os docentes de música, inglês, expressão dramática, entre outros). Neste modelo, o JI funciona como uma espécie de continuação do que vivem em casa, onde os pais e encarregados de educação participam na vida escolar dos filhos, tentando, todos em conjunto, fazer com que as crianças sejam protagonistas ativas e competentes, que procuram realizar tudo através do diálogo e da interação com outros, na vida coletiva das salas, da comunidade e da cultura, onde a restante comunidade escolar serve apenas como um guia.

As setenta e quatro crianças estão distribuídas pelas quatro salas

do seguinte modo: treze crianças de cinco anos na sala “Leões”, dezanove crianças de cinco anos na sala “Caracóis”, dezoito crianças de quatro anos na sala “Peixes” e vinte e quatro crianças de dois e três anos na sala das “Tartarugas”.

2.1. Meio Envoltente

A instituição está situada numa zona habitacional favorecida de Coimbra, na freguesia da Sé Nova. Esta freguesia abrange uma zona urbana constituída por uma população marcada pela diversidade de estratos sociais, encontrando-se em franco desenvolvimento a nível cultural e social.

2.2. Caracterização do Grupo

O grupo da sala dos 5 anos, era composto inicialmente por dez crianças, tendo entrado mais duas crianças brasileiras no início de dezembro que permaneceram apenas até março e outra criança ucraniana na primeira semana de janeiro, que não falava ou sequer percebia uma única palavra de português. O grupo conta assim, com sete crianças do sexo feminino e quatro do sexo masculino, apresentando bastante heterogeneidade a nível de desenvolvimento, socioeconómico e comportamental, sendo quase metade do grupo das crianças de nacionalidade estrangeira - uma menina de Timor, um menino de Cabo Verde, uma menina da Ucrânia e um menino da República Checa. Esta riqueza multicultural do grupo deve-se ao facto de haver pais que vêm de outros países, realizar mestrados ou doutoramentos na Universidade de

Coimbra.

O número de crianças vai-se alterando, havendo diversas entradas e saídas de crianças do JI ao longo do ano, dado que muitos dos pais vêm por curto espaço de tempo, seja por terminarem a tarefa que vinham realizar, seja por tentar estabelecerem-se em Portugal. Na maioria destes casos regressam novamente ao país de onde são oriundos.

O grupo conta com uma educadora e uma auxiliar, bem como uma educadora de intervenção precoce que acompanha uma criança autista durante duas horas semanais.

Inserida neste contexto multicultural e socioeconómico heterogéneo, vou descrever, de seguida, os níveis de desenvolvimento do grupo, referindo também as características gerais de crianças autistas e famílias emigradas, em paralelo com os casos específicos que surgiram no seguimento do meu estágio. Previamente, para enquadrar e fundamentar o que descrevo sobre o desenvolvimento do grupo, refiro algumas teorias da psicologia do desenvolvimento, tais como a de Vigotsky, cuja teoria é assente em modelos socioculturais, as do cognitivista Piaget, bem como as escalas de desenvolvimento de Brunet-Lézine.

2.2.1. Condições Particulares de Desenvolvimento

De acordo com os modelos socioculturais, “o desenvolvimento não pode ser considerado independente dos contextos socioculturais em que ocorre” (Matta, 2001, p. 54). Vygotsky salientou o papel da cultura e da interação em sociedade no desenvolvimento de cada criança.

Segundo as teorias cognitivistas, a criança é tida em conta como “alguém que pensa, compreende, memoriza e aprende” (Matta, 2001,

p.54). Piaget descreveu quatro períodos no processo evolutivo da espécie humana que são caracterizados tendo em conta que “em cada estágio, a criança desenvolve uma nova forma de operar, de pensar e responder ao ambiente” (Papalia & Olds & Feldman, 2001, p. 31), estando em níveis de desenvolvimento distintos, uma vez que cada uma dessas fases é caracterizada por formas diferentes de organização mental que possibilitam as diferentes maneiras do indivíduo se relacionar com a realidade que o rodeia (Coll & Gillieron, 1987).

Segundo Piaget as etapas são: sensório-motor (0 a 2 anos), operatório (2 a 7 anos), operações concretas (7 a 11 ou 12 anos) e operações formais (11 ou 12 anos em diante). De uma forma geral, todos os indivíduos vivenciam essas quatro fases na mesma sequência, porém o início e o término de cada uma delas pode sofrer variações em função das características da estrutura biológica de cada indivíduo e da riqueza (ou não) dos estímulos proporcionados pelo meio ambiente em que ele estiver inserido. O estágio Sensório-Motor caracteriza-se pelas funções mentais que se limitam ao exercício dos reflexos inatos, sendo o universo que circunda a criança, conquistado mediante a percepção e os movimentos possíveis. Progressivamente, a criança vai aperfeiçoando tais movimentos e chega ao final do período sensório-motor já concebendo um cosmo com objetos, tempo, espaço e causalidade. O que marca a passagem do período sensório-motor para o pré-operatório é o aparecimento da função simbólica, ou seja, é a emergência da linguagem. Assim, a inteligência é anterior à emergência da linguagem, ou seja, a lógica não é adquirida com a linguagem, mas antes desta,

Conforme demonstram as pesquisas psicogenéticas (La Taille, 1992; Furtado et al, 1999), a emergência da linguagem acarreta modificações importantes em aspetos cognitivos, afetivos e sociais da

criança, uma vez que ela possibilita as interações e fornece, principalmente, a capacidade de trabalhar com representações para atribuir significados à realidade. Contudo, embora o alcance do pensamento apresente transformações importantes, ele caracteriza-se, ainda, pelo egocentrismo, uma vez que a criança não concebe uma realidade da qual não faça parte, devido à ausência de esquemas conceituais e da lógica, apresentando um entendimento da realidade desequilibrado, conforme salienta Rappaport (1991).

No período das operações concretas (7 a 11 ou 12 anos), o egocentrismo intelectual e social que caracteriza a fase anterior dá lugar à emergência da capacidade da criança de estabelecer relações e coordenar pontos de vista diferentes e de integrá-los de modo lógico e coerente, bem como desenvolve a capacidade de realizar operações mentais e não apenas através de ações físicas típicas da inteligência sensório-motor. Contudo, embora a criança consiga raciocinar de forma coerente, tanto os esquemas conceituais como as ações executadas mentalmente se referem, nesta fase, a objetos ou situações passíveis de serem manipuladas ou imaginadas de forma concreta.

No estágio das operações formais (a partir dos 12 anos), a criança ampliando as capacidades conquistadas na fase anterior, já consegue raciocinar sobre hipóteses e de formar esquemas conceituais abstratos e através deles executar operações mentais dentro de princípios da lógica formal. Com isso, a criança começa a discutir valores morais e constrói os seus próprios valores, adquirindo autonomia, sendo que o seu desenvolvimento posterior consistirá apenas numa ampliação de conhecimentos e pensamentos lógicos com a capacidade de fazer operações mentais. Dado o exposto, as crianças do meu grupo, estão no estágio pré-operatório, pois uma das importantes conquistas deste

estádio é a emergência da função simbólica, isto é, a capacidade de representar mentalmente acontecimentos que não ocorrem no presente, através de símbolos, palavras, objetos, gestos. Segundo Piaget (citado por Matta, 2001) outra característica fundamental deste estágio é a nível do pensamento, que é visível no egocentrismo das crianças pelo que muitas se centram no seu ponto de vista e têm alguma dificuldade em aceitar a opinião dos outros, sendo este um aspeto que a educadora trabalha diariamente.

2.2.2. Níveis de Desenvolvimento

Como mencionado anteriormente, o presente grupo é heterogéneo a nível do desenvolvimento. As crianças são bastante participativas, incluindo a menina ucraniana. Inicialmente a menina não falava ou sequer entendia português, não conseguindo participar de forma tão intensiva quanto os colegas, mas com o decorrer do tempo, e à medida que aprendeu a língua portuguesa, mostrou-se cada vez mais participativa. Todas as crianças revelam uma cultura geral impressionante, dado que têm a iniciativa própria em pesquisar diversos temas e retêm com alguma facilidade os conhecimentos adquiridos por essas mesmas pesquisas. A nível da linguagem, mostram um vocabulário rico, boa dicção e mantêm um diálogo coerente e continuado, com frases completas e morfologicamente corretas, com exceção das crianças que se encontram em fase de adaptação a uma nova língua. Relativamente à leitura e escrita, já todas sabem escrever o nome e reconhecer as letras.

No desenvolvimento motor o grupo não revela dificuldades específicas ou grandes assimetrias. Ao nível social, o grupo mostra curiosidade e interesse nas atividades ou projetos educativos propostos,

sugerindo e partilhando opiniões e conhecimentos, interagem com alegria e satisfação entre eles e com todos os funcionários da instituição com quem tenham contato. Pela necessidade que têm em se afirmar, em situação de grande grupo, as crianças ficam mais inquietas, sendo objetivo da educadora desenvolver competências a nível da atenção, concentração e respeito mútuo. O grupo revela muita independência, quer na higiene quer nas refeições, sem necessitarem do auxílio de um adulto e realizam as tarefas de forma independente, procurando os materiais de forma autónoma.

2.2.3. Autismo e desenvolvimento escolar

O autismo é uma disfunção global do desenvolvimento (Ritvo et al., 1985). É uma alteração que afeta a capacidade de comunicação do indivíduo, de socialização e de comportamento. Algumas crianças, apesar de autistas, apresentam inteligência e fala intatas, outras apresentam sérios problemas no desenvolvimento da linguagem, embora não seja uma pessoa com atraso mental, como por vezes se pode associar. Pelo contrário, os autistas poderão mesmo ter uma inteligência acima da média, no entanto, é difícil definir se uma pessoa tem ou não um défice intelectual se ela nunca teve oportunidades de interagir com outras pessoas ou com o ambiente. Algumas crianças parecem que vivem no seu próprio mundo. Elas parecem distantes e fechadas, evitam o contato com os olhos e fogem das demonstrações de afeto. Podem ter comportamentos estranhos, como bater os braços, baloiçarem-se ou organizar obsessivamente os seus brinquedos, “Um síndrome que consiste no isolamento, estabelecer uma relação social desadequada e uma relação

excepcional com os objectos. Existem transtornos na linguagem e na conduta motora repetitiva.” (Grossman, 1973, p. 37)

Atualmente, em muitos casos, já há a possibilidade de detetar a síndrome antes dos dois anos de idade. Um dos mitos comuns sobre o autismo é que pessoas autistas vivem no seu próprio mundo, interagindo com o ambiente que elas próprias criam. A criança autista, por vezes isola-se e observa as outras crianças a brincar, não quer dizer necessariamente que está desinteressada nessas brincadeiras, podendo transmitir aos outros essa ideia, mas porque tem dificuldade em iniciar, manter e terminar adequadamente uma conversa. No entanto, não há dúvidas de que se trata sempre de crianças com dificuldades de comunicação, comportamento e socialização.

Frequentemente confunde-se autismo com síndrome de Asperger, em que as crianças têm alguns sintomas de autismo, incluindo pouca habilidade social e falta de empatia, embora com habilidades linguísticas apropriadas para a idade e um QI alto ou normal.

A definição mais recente de Autismo parece ser a de (Kuperteien & Missalgia, 2005, p.1), “o transtorno Autista na presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal de interação social e de comunicação e um reportório muito restrito de actividades e interesses. As manifestações de transtorno variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e de idade cronológica do individuo”.

Na sala dos cinco anos existe um menino autista, que apesar de ter períodos menos sociáveis, também interage com os colegas, observando-as numa primeira fase e, após algum tempo, por iniciativa própria, entra nos jogos e atividades, imitando os colegas não só nas brincadeiras, mas também em tudo o que dizem. Gosta de computador e

jogos que apelam à audição, mostra-se muito agitado quando as rotinas são minimamente alteradas, em especial na altura de reinício de atividades, mas também em trabalhos em pequeno ou grande grupo, pelo que não participa nos projetos, fazendo desenhos no quadro nesses momentos. Esta criança revela pouca habilidade social quando na presença de pessoas estranhas foge com o olhar, embora com os colegas se agarre a elas, por algum tempo e intensidade incómoda, que mostram protege-la de forma especial. Nunca se mostrou agressiva, embora por vezes choramingasse sem motivo aparente. Pela sua fraca verbalização, há grande dificuldade em avaliarmos os seus conhecimentos, embora o mesmo se destaque pela extraordinária capacidade de identificar e ler números até quatro dígitos, contrastando com alguma dificuldade motora que mostra, comendo apenas com um talher.

2.2.4. Imigração, inserção social e desenvolvimento escolar

No último relatório da Rede Eurydice - UE (Setembro de 2004), sobre a população imigrante estudantil em 30 países da Europa, referente ao ano de 2000, os resultados apontavam para a existência em Portugal de um total de 89 540 crianças, jovens e adultos imigrantes no sistema de ensino.

Existem, atualmente, em Portugal, imigrantes provenientes de mais de 180 países. A situação destes imigrantes é muito diversa, nomeadamente em relação à língua portuguesa. Uma dos maiores problemas dos imigrantes, em qualquer parte do mundo, reside no desconhecimento da língua do país de acolhimento. Quando não a conhecem ficam numa situação particularmente vulnerável. O imigrante nesta situação, não apenas desconhece os seus direitos, mas sobretudo,

não sabe a quem recorrer no caso de necessitar de ajuda. Perante as dificuldades compreende-se porque muitos pais destes alunos, acabam por aceitar de forma resignada algum insucesso escolar ou fraco desenvolvimento dos seus filhos, muitos dos quais excelentes alunos nos seus países de origem.

Em consequência do reagrupamento familiar dos imigrantes no nosso país, milhares de crianças e jovens estão a ser integradas nas escolas, em todos os níveis de ensino, sem saberem uma única palavra de português. O número de alunos imigrantes nas escolas portuguesas tem vindo a crescer, e espera-se que esta situação continue.

Na maioria dos países europeus, existem medidas de apoio educativo para que os alunos imigrantes possam aprender a sua língua materna. As diversas regulamentações e recomendações relativas à oferta de ensino na língua materna para os alunos imigrantes abrangem, geralmente, os ensinos básico e secundário. Alguns países recomendam que essas medidas também sejam introduzidas ao nível pré-escolar, embora não haja oferta organizada. Em Portugal, o Ministério da Educação emitiu, em 2005, apenas um documento com recomendações gerais para a promoção das línguas maternas e das culturas de origem, bem como propostas de projetos específicos em consonância com estes princípios, mas o apoio depende sempre de voluntariado, particulares ou da forma como está organizada a escola.

A forma como a sua língua materna é encarada na comunidade de acolhimento ajuda a fortalecer a autoestima e a identidade das crianças imigrantes e das suas famílias. A aprendizagem do português no seu nível mais elementar constitui um imprescindível instrumento de sobrevivência pois pode estimular o seu desenvolvimento em todos os domínios.

Algumas escolas públicas e diversas instituições têm despertado

para este problema do ensino do português para estrangeiros, promovendo centenas de cursos gratuitos. A esmagadora maioria destas entidades está bem ciente que o ensino do português pode ser um poderoso meio no combate à exclusão social e às redes maliciosas que exploram os imigrantes. Os alunos imigrantes quando chegam às escolas deviam ser objeto de um diagnóstico, tendo em vista o estabelecimento de um plano individual de apoio de maneira a facilitar a sua integração. Os educadores de infância e os professores de 1º ciclo deviam promover a aprendizagem da língua e ter especial atenção à integração e à troca de conhecimentos, no respeito pela cultura do aluno. A sua integração deve assentar na educação intercultural, ou seja, no estabelecimento de um diálogo entre a cultura do aluno e a do país de acolhimento. Este trabalho deve ser feito e incidir sobre áreas, como por exemplo, a educação para a cidadania. A educação intercultural deve ser feita de uma maneira transversal, por exemplo, incluindo alguns conteúdos nos programas, mas também introduzindo-a na vida da escola.

No JI, a cidadania e a cultura é desenvolvida no dia-a-dia com as crianças, dada a multiculturalidade presente na sala “Leões”, como já referi anteriormente. O caso mais preocupante na sala referia-se ao da criança ucraniana que não falava ainda, uma única palavra em português, ou sequer entendia a nossa língua, sendo essa barreira ultrapassada com a espontaneidade e motivação que a menina apresentava, usando a mimica e monossílabos (para quem não entende ucraniano), para pedir algo de que necessitasse. Nesta instituição não existem medidas de apoio educativo para que as crianças imigrantes possam aprender a sua língua materna ou sequer a nossa língua, não havendo apoio organizado para elas. No entanto, na sala “Leões” há especial e constante atenção à integração, à troca de conhecimentos e, respeito pelas culturas presentes.

As crianças imigrantes são, unicamente por consequência do desconhecimento da nossa língua, menos participativas, embora integrem os projetos e mostrem conhecimento e vontade de aprender. O vocabulário em português é um pouco limitado, mas construindo frases perceptíveis ao adulto e às crianças.

**PARTE II- Dinâmica das salas e Intervenção com o
Grupo de Estágio**

Esta parte, pretende resumir o caminho percorrido ao longo deste processo, fazendo alusão às etapas basilares da componente de estágio fundamentando algumas escolhas que achei interessantes, bem como a forma que conduzi a minha prática. Descrevo a implementação de um projeto pedagógico, realizado com os meninos (as) da sala “Leões”, desde o lançamento, planificação, passando pela execução, até à fase final de avaliação.

1. Fases do Processo de Estágio

A componente de estágio inerente ao Mestrado estrutura-se em quatro fases principais, que decorreu de nove de novembro a dezoito de maio no ano letivo 2011/2012.

“Observar cada criança e o grupo para conhecer as capacidades, interesses e dificuldades (...) são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME/DEB, 1997 p. 25), daí a primeira fase ser de observação do contexto educativo, passando por recolha, tratamento e análise de dados em relação à organização do ambiente educativo (criança, espaço, tempo e meio institucionais) e, em relação aos pais e parceiros educativos. Nestas cinco semanas (nove de novembro a dezasseis de dezembro), definimos ainda alguns aspetos curriculares considerados relevantes.

Na segunda fase deu-se uma entrada progressiva na prática educativa junto das crianças, desempenhando tarefas pontuais selecionadas em colaboração com a educadora cooperante ou dinamizando pontualmente atividades pedagógicas. Esta fase decorreu de

dois a treze de janeiro (quatro semanas), e permitiu um primeiro contato, de suma importância, com todas as crianças e com cada uma em particular. Dada a multiculturalidade do grupo e as particularidades de cada criança, foi necessário fomentar o respeito pela diferença, pelo que foram utilizadas pedagogias diferenciadas.

A terceira fase decorreu durante o mês de março, tendo sido inerente ao desenvolvimento das práticas pedagógicas: planificação das atividades por unidades curriculares (neste caso de acordo com o plano de trabalho da educadora cooperante), execução da planificação, avaliação reflexiva e renovação da atuação de acordo com os dados obtidos na avaliação da atuação anterior. A planificação, nesta fase, foi elaborada semanalmente, em colaboração com a educadora cooperante, tendo sempre presente que “a diversidade de situações e a variedade de reações das crianças (...) exigem uma grande atenção, flexibilidade e receptividade por parte do educador para encontrar as respostas mais adequadas.” (ME/DEB, 1997 p. 88).

A quarta e última fase de implementação e desenvolvimento do projeto pedagógico, com integral gestão do projeto por parte das estagiárias: planificação, implementação e avaliação das atividades no âmbito do projeto. O mesmo teve por base a metodologia de projeto, que nos pontos seguintes fundamento e apresento.

2. Caracterização das dinâmicas da Sala

Como parte integrante do meu estágio, observei e analisei o clima da sala, o grupo de crianças, o ambiente e modelos educativos, o espaço e os materiais usados, as rotinas, as metodologias e práticas educativas, as dinâmicas relacionais, desenvolvidas pela educadora.

2.1. Organização do Ambiente Educativo

O ambiente em torno da criança deve ser “facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem” (ME/DE, 1997, p. 31), pelo que a disposição do espaço, do grupo e do tempo deve promover a interação entre todos de forma funcional, apelar à criatividade, e permitir atingir os objetivos que a educadora pretenda, proporcionando também, à criança, uma autonomia na construção do saber.

A educadora desenvolve projetos educativos, cujo assunto pode ser proposto pela mesma ou pelas crianças, surgindo de uma conversa ou da curiosidade destas. Para o desenvolvimento dos projetos, a educadora organiza os grupos, tendo em conta as características individuais de cada uma e o modo como interagem, quer seja em pequeno grupo ou em grande grupo. O trabalho individual é pontual, pelo que há preferência pelo pequeno grupo, uma vez que deste modo há possibilidade de confrontação de ideias, colaboração, partilha, resolução de conflitos, respeito pelo próximo e resolução de problemas em grupo. O papel da educadora é, acima de tudo, o de ouvinte e observadora, de impulsionadora de oportunidades e de experiências, centraliza-se em provocar oportunidades de crescimento intelectual das crianças, especialmente, ouvindo-as e respeitando-as. Este papel é desempenhado pela educadora dos “Leões”, que se relaciona com as crianças de forma saudável e positiva, mostrando postura e atitude, mas também flexibilidade na receção de ideias. As regras de conduta que a educadora criou e que vai criando com o decorrer do tempo, conforme se mostra necessário, bem como responsabilizar cada criança e dar-lhes um papel participativo, são fundamentais para a construção do ser e do saber de cada uma delas.

“O tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos, condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME/DEB, 1997, p. 37), daí a sala “Leões” ser organizada conforme as atividades e projetos a desenvolver, havendo sempre um placar com as presenças e, um calendário, bem como outros materiais importantes para o desenvolvimento de princípios e regras, aliados ao conhecimento. Existe ainda um espaço (uma mesa e uma cadeira) reservado ao menino autista. Assim, a organização do espaço e os materiais existentes são preocupações constantes da educadora, que mantém sempre espaços diferenciados e recursos para as crianças usarem livremente, os quais são utilizados conforme o tipo de projeto a desenvolver e de forma fundamentada, promovendo a autonomia. (Apêndice 1). As crianças ao longo de todo o processo sugerem alterações e fazem as suas escolhas, às quais a educadora tem em conta, mantendo as crianças participativas, criando um ambiente flexível, propício à aprendizagem e interação de forma positiva e organizada. Exterior à sala, também o jardim e o ginásio são usados para proporcionar outro tipo de aprendizagens.

Em relação aos materiais, os existentes não são em quantidade, elegendo a qualidade e adequação didática dos mesmos, estando ao alcance das crianças, que exploram, conjeturam, testam hipóteses, aprendem.

Todo o processo de aprendizagem está articulado segundo uma rotina educativa (Apêndice 2), que permite uma organização temporal às crianças, para além de possibilitar uma compreensão temporal evolutiva através de referências.

2.2. Metodologias e Práticas Educativas

Para as crianças a rotina diária nunca é imposta, é flexível, avança à medida que a criança partilha as suas dúvidas, permitindo que haja envolvimento de todas. Quando surge uma questão pertinente há que pesquisar, todo este processo é inspirado no modelo *Reggio Emilia*, onde se pretende que a criança seja o modelador de todo o processo educativo, elas é que criam, que organizam a informação que recolhem, fomentando assim o espírito crítico desde cedo, é fundamental para que no futuro a criança desenvolva de forma mais fácil as suas competências.

O papel da educadora nesta abordagem revela-se como “elo de ligação”, funciona como interlocutor da sede de saber da criança e da concretização das respostas e, é acima de tudo, o de ouvinte, o de observador, o de distribuidor de oportunidades e de experiências, centrando-se em provocar oportunidades de crescimento intelectual das crianças, especialmente, ouvindo-as e registando tudo o que dizem num bloco de notas. Esta perspetiva toma a criança como ser ativo e integrante numa sociedade, capaz de desenvolver as suas próprias competências e conhecimento, advindo das suas sugestões os miniprojetos desenvolvidos. “Na perspectiva construtivista, a planificação passa pela criação de ambientes estimulantes que propiciem actividades que não são à partida previsíveis e que, para além disso, atendam à diversidade das situações se aos diferentes pontos de partida dos alunos. Isso pressupõe prever actividades que apresentem os conteúdos de forma a tornarem-se significativos e funcionais para os alunos, que sejam desafiantes e lhes provoquem conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências, de aprender a aprender (Zabala, 2001).” (Fátima Braga et al., 2004, p. 27)

Planear é definir com clareza o que se pretende do aluno, da turma, ou do grupo, daí a educadora ter sempre em consideração, ao planear, as características do grupo e de cada criança em particular, bem como o resultado de planificações anteriores já colocadas em prática. Como a educadora tem larga experiência, as planificações são flexíveis, permitindo a adaptação da mesma conforme a dinâmica das aprendizagens, planificando em projeto, que engloba três momentos – antes, durante e depois da ação – e considera uma fase para identificar o problema, outra para a formulação e resolução do problema e, por fim a implementação e avaliação. Para que todo este método funcione, é necessário uma reflexão constante e profunda de toda a equipa educativa, havendo constante interação, um respeito mútuo das opiniões e ideias, bem como das atitudes que quando não percebidas inicialmente, são explicadas para que haja sintonia e concordância em tomadas de atitude, transparecendo para as crianças segurança e harmonia nas práticas metodológicas. Os pais ou encarregados de educação são chamados a participar na vida educativa dos filhos no apoio ao desenvolvimento de projetos, como pesquisas ou elaboração de outros trabalhos, envolvendo-os nesta dinâmica relacional, havendo um horário específico de atendimento individual da educadora aos pais das crianças, alargando a base educativa para casa de cada crianças, também através de recados pontuais. Os pais entre si também se conhecem, transmitindo uns aos outros as suas preocupações acerca dos filhos, mostrando-se atentos, acompanhando o seu desenvolvimento, bem como a avaliação que a educadora faz dos mesmos. Daí a educadora, tal como é sugerido em *Reggio Emilia*, faz sempre registo dos processo e dos seus resultados com as crianças, com o objetivo de oferecer às crianças uma memória concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como ponto

de partida para os próximos passos na aprendizagem, servir para os educadores, como se fosse uma espécie de ferramenta para pesquisas e, oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre no JI.

Como já foi referido, há uma grande boneca à entrada, a “Marta”, da qual tudo vem dos seus grandes bolsos, servindo de motivação e dando largas à imaginação das crianças, dando mote a projetos interessantes, planeados pela equipa educativa. A educadora usa a arte como forma de comunicação, interação e aprendizagem. Seja a recortar, a fazer teatro, colagens, desenhos, etc., a arte provoca a curiosidade, a criatividade, a imaginação, a brincadeira, a alegria, os sentimentos, o conhecimento, e mostra tudo isso a quem a aprecie com olhos e ouvidos atentos, daí haver registos de conversas, de desenhos, de vivências.

A educadora encara a avaliação como um processo contínuo e qualitativo, fazendo uso dos registos que vai colocando nos portefólios de cada criança, quer sejam desenhos, colagens, recortes, diálogos ou discursos importantes, descobertas feitas pelas crianças, observações da educadora, bem como da observação direta do dia-a-dia de cada criança na instituição, havendo partilha entre todos os intervenientes. Segundo Holec (1979), o conceito de autonomia está relacionado com a capacidade que o educador tem de gerir a sua própria aprendizagem e através do Portfólio “(...) o formando tem, assim, a possibilidade de se tornar objecto da sua própria reflexão, o que significa que se vai autonomizando e tomando consciência sobre o seu próprio poder de transformação, quer ao nível do seu pensamento, quer ao nível da sua acção.” (Aguilar, M., 2000, p. 21), “o portefólio serve como guia ou mapa, que permite ver mais claramente onde estivemos, onde estamos, para onde queremos ir; e que ajuda a obter melhores ideias de como chegar lá,

ou seja, ideias acerca do que é necessário mudar para melhorar a aprendizagem, o pensamento, o espírito crítico e o desenvolvimento dos alunos” (Nunes, J., 2000, p. 39).

A construção do portfólio dá conta do percurso de aquisição de competências da criança; os elementos a inserir são escolhidos de acordo com critérios determinados pela educadora e pela criança; origina a implicação da criança na sua avaliação e leva-a a um conhecimento do currículo, tornando-a consciente da sua própria aprendizagem e onde as suas opiniões e ideias são tidas em conta, o que os motiva pelo saber.

Ao longo do estágio observei diversos momentos de avaliação, em especial a construção dos portefólios, para os quais contribuí e, desenvolvi com as crianças, constatando a preocupação persistente da educadora em avaliar também a sua prática, numa atitude reflexiva como mote de planificações futuras. No portefólio consta uma grelha de avaliação (apêndice 3), cuidadosamente elaborada pela equipa educativa, registando as competências objetivadas, dadas como adquiridas, emergentes ou não adquiridas em cada criança, havendo comparação de grelhas em cada criança com o decorrer do tempo.

O espaço era também uma preocupação constante da educadora, que via a sala um prolongamento de casa, um local agradável, propício ao desenvolvimento das crianças, da interação entre elas e com a educadora e auxiliar, bem como com toda a restante comunidade escolar. A frase que se adequa e demonstra a preocupação da equipa educativa é a seguinte: “O ambiente como algo que educa as crianças; na verdade ele é considerado o “terceiro educador”, juntamente com a equipe de dois professores” (Edwards, C. et al., 1999, p. 157).

3.Fundamentos e Intervenção da Prática Pessoal

Neste ponto, sintetizo o fascinante trajeto que vivi ao longo da componente prática de estágio, fundamentando-a com um resumo prévio acerca do modelo em vigor na instituição e o qual deve ser, na minha opinião e de alguns autores, o papel de uma educadora.

Embora tenha alguns anos de prática como auxiliar de educação, senti necessidade de refletir acerca da minha prática como futura educadora. Para tal, aprofundei os meus conhecimentos acerca do modelo *Reggio Emilia*, seguido pela instituição e, o papel do educador segundo o mesmo, e de que modo influenciaram a minha prática, nesta experiência de estágio que relato de seguida. Conforme referido, a metodologia usada é a de projeto, ou seja, foram desenvolvidos diversos projetos, cujos temas foram sugeridos pelas crianças, de forma natural no decorrer das constantes interações na sala.

3.1.Modelo Curricular *Reggio Emilia* e o Papel do Educador

Tudo começou no fim da 2ª Guerra Mundial, com a fome e destruição, quando as mães de *Reggio Emilia*, uma cidade italiana, decidiram unir-se e fundar uma escola para tentar criar um mundo melhor para gerações futuras. Esta escola seguia um modelo, atualmente conhecido por *Reggio Emilia*, no qual o diálogo sincero e claro entre crianças, crianças/professor e entre professores/educadores, é essencial (Pedagogia da Escuta), daí o facto de serem registadas todas as falas (diálogos ou monólogos) das crianças, documentando-as em projetos, relatórios ou diários. Autores como Piaget e Vygotsky, entre outros, são referências teóricas deste modelo, cujos contributos foram fundamentais

para a construção de um modelo considerado por muitos como o de maior qualidade que jamais existiu.

Nos dias de hoje, a base do modelo *Reggio Emilia* permanece a mesma, onde as crianças são as protagonistas, os autores dos textos que documentamos com toda a riqueza que elas têm, enquanto aprendizes através do diálogo e da interação com os outros, seja a nível intelectual, força de espírito, habilidades, competências, socialização, etc., sendo o papel da educadora, bem como de todos os educadores, apenas de ouvintes e observadores, provocando oportunidades de conhecimento e de experiências enriquecedoras. Para tal, as crianças devem permanecer com a mesma educadora os três anos, para que os laços entre pais e educadora e entre educadora e crianças sejam fortes e estáveis, como se de uma grande família se tratasse com os mesmos objetivos em mente, partilhando tarefas. Segundo Filippini (1990) neste modelo, o educador sente dificuldades em saber quando e até que ponto interferir, sendo que depende de uma observação de momento, embora o objetivo não seja mostrar o seu trabalho como perfeito e seguro, mas criar um ambiente que lhes provoque crescimento, com bastante profissionalismo.

A educadora, tal como é sugerido em Reggio, tem de ter em conta os espaços que cercam a escola como extensão do espaço da sala (Filippini, 1990). Sendo a escola uma continuação das vivências domésticas, pais, alunos e educadores têm de comunicar sem equívocos, para que haja uma colaboração conjunta para atingir os objetivos esperados. Neste modelo, o ambiente é visto como importante na educação das crianças, devendo ser flexível, passar por modificações frequentes nas quais as crianças participem e sejam organizadas para apoiar a aprendizagem na medida em que, facilitando o diálogo e a comunicação entre vários ambientes, coopera na solução de problemas.

Segundo este modelo, deve ainda haver um espaço central e amplo, onde todos os funcionários e todas as crianças da instituição possam encontrar-se e partilhar conhecimento e vivências. Deste modo, as crianças são encorajadas, segundo projetos, a explorar, a expressarem-se com palavras, mas também com movimento, desenhos, pinturas, montagens, teatro, esculturas, música, num mundo de tomadas de atitude e de decisões, de escolhas, possibilitando o aumento da confiança das crianças, em colaboração com os seus colegas, onde a educação é estruturada tendo por base o relacionamento e a participação.

De um modo sucinto, o ambiente físico deve estar organizado, após planeado por toda a comunidade escolar, de modo a promover o bem-estar e as interações sociais de comunicação e de aprendizagem cooperativa. O tempo deve estar estruturado de forma equilibrada entre diferentes tipos de trabalhos e interações. Segundo Malaguzzi (1990) o papel do educador é o de ouvinte para mais eficazmente identificar as necessidades e capacidades emergentes de cada criança, e criar contexto educacional agradável, de confiança e motivador.

3.2. A minha Experiência

Conforme já referi, antes de iniciar o estágio, senti necessidade em ler bastante sobre o modelo *Reggio Emilia*, seguido pela instituição.

Na primeira fase do estágio, a de observação, procurei ter um feedback de toda a comunidade escolar, para que, mais tarde, pudesse colaborar da melhor forma com a equipa educativa em prol da aprendizagem das crianças. No desenvolvimento das minhas práticas enquanto estagiária, coloquei-me a par das rotinas, das planificações, da avaliação, bem como dos casos particulares e especialmente das crianças

com dificuldades educativas, como a do menino autista.

Observei, atentamente, tudo o que as crianças diziam e faziam, por ter consciência da importância das mensagens transmitidas pelas crianças, passando então a andar sempre com um bloco de notas para registar todas as falas das crianças, mesmo que registadas pela educadora. Deste modo, servi apenas de ouvinte e observadora. Nesta fase o meu trabalho, sempre profissional, dependeu, unicamente da observação do momento. A observação mais concreta e contínua do grupo permitiu-me desenvolver uma maior diferenciação pedagógica, atendendo às potencialidades individuais de cada criança, o que apenas consegui desenvolver mais concretamente na fase final do estágio, quando já conseguia perceber as suas motivações, interesses e particularidades. As crianças mostraram-se muito motivadas, desenvolvendo-se não só a nível de conhecimento, mas também a nível de sentido de responsabilidade e liderança, provocando crescimento e desenvolvimento da autonomia.

Uma das formas de estabelecer relações entre os adultos e as crianças e, que observei, foi num cartaz afixado na sala, com regras sugeridas pelas próprias crianças, bem como um programa de incentivos para quem respeita essas mesmas regras. Em relação ao menino autista, deparei que, regra geral, não participava nas atividades do grupo, passando o tempo em jogos de encaixe.

Ainda nesta fase, tive acesso aos portfólios de cada criança, que começam todos pelo poema “Ao contrário, as cem existem” (apêndice 4) e, onde constam: o mês e ano, as falas mais importantes das crianças, tudo o que está relacionado com cada projeto desenvolvido e, as diferentes áreas relacionadas com cada criança (conhecimento do mundo, formação pessoal e social, expressão e comunicação, linguagem oral e escrita e matemática).

De um modo geral, esta primeira fase de observação serviu para analisar o ambiente educativo, ou seja, conhecer a dinâmica do grupo e a sua organização, a organização do espaço e do tempo, a forma de trabalho da educadora e a sua relação com as crianças, assim como a sua interação com as mesmas e com os pais. Observei também a relação existente na instituição entre educadoras, auxiliares, pais e crianças e é incrível o bom ambiente que ali se vive. Não há aparente distinção entre educadoras e auxiliares tanto que, no que toca às refeições, quer umas quer outras ajudam igualmente. Este tipo de ambiente é fundamental para o bom desenvolvimento das crianças. Ainda nesta fase, servindo de preparação para a fase seguinte, preparei duas atividades de motricidade composta por vários jogos, onde aproveitei para trabalhar, em simultâneo, os conceitos espaciais “dentro” e “fora” usando movimentos corporais e a imaginação, recordar o nome de alguns dinossauros (projeto desenvolvido na altura), descobrirem diferentes posições e direções com uso de uma pequena bola, trabalharem a verticalidade e equilíbrio de um objeto. Vesti-me também de Pai Natal, interagindo com as crianças, e mesmo que tendo de falar pouco para não me reconhecerem, foi um momento muito rico de interação com eles.

Na segunda fase do estágio, comecei por preencher a primeira ficha do SAC (apêndice 5), “etapa 1 – Avaliação Geral do Grupo”, não só como uma avaliação pontual, mas também para comparar com a avaliação no final do estágio, aprofundando a minha aprendizagem na observação e a reflexão mais pormenorizadamente sobre o grupo, cada criança individualmente, nos seus interesses e desejos e ainda sobre o contexto geral. O tempo foi demasiadamente escasso e condicionou em muito a minha prestação nas tarefas do SAC e no preenchimento das fichas, que numa primeira fase estava direcionada para a avaliação geral

do grupo, tendo em conta os níveis de bem-estar e implicação de um subgrupo de seis crianças. Esta tarefa prendia-se mais com a observação e reflexão a nível da atribuição de valores aos níveis de bem-estar e de implicação. Estes níveis variam de dia para dia, por vezes até de uma hora para a outra, ou até no minuto seguinte e podem estar relacionados com diversos fatores. Daí a dificuldade desta tarefa, mas também por isso existiu uma nova observação das mesmas crianças. Aqui observei-as durante as suas brincadeiras livres. É fundamental a capacidade de refletir sobre as crianças e sobre os seus níveis de bem-estar e implicação. Mas aqui surgiram as dúvidas na escolha dos valores a atribuir aos mesmos. Apesar de tudo, os valores foram dados em consciência e estou convicta de que espelham a observação atenta que fiz. Ainda nesta fase, continuei com as atividades de motricidade associadas ao ensinamento de conteúdos, e iniciei e desenvolvi atividades com a criança autista, no espaço a ele reservado, colaborando na elaboração do *portfolio*.

Na terceira fase, participei ativamente no desenvolvimento das práticas pedagógicas em geral, incluindo nos projetos pedagógicos que apresento mais à frente, planificando as atividades por unidades curriculares, de acordo com o plano de trabalho da educadora cooperante, fazendo uma avaliação reflexiva, renovando a atuação de acordo com as avaliações anteriores. Na condição de estagiária, assumia em determinadas situações, o papel de educadora, participando em todas as suas fases de trabalho: planificando, observando, registando as falas das crianças e das suas interações, desenvolvendo pequenos projetos, gerindo conflitos e atitudes, avaliando e refletindo.

3.3. Implementação de um Projeto Pedagógico

Na última fase do estágio, foi implementado um projeto pedagógico, tendo por base o trabalho de projeto e o interesse das crianças.

➤ Enquadramento do projeto/Definição do problema

A duração da quarta e última fase do estágio, foi de seis semanas, onde implementamos o projeto final, que segundo o ME/DEB (1998) a construção de um projeto pressupõe diferentes fases: definição do problema, planificação e lançamento do projeto, execução e avaliação/divulgação do projeto. As três fases iniciais do projeto ajudam o educador de infância a despertar a atenção e interesse das crianças para um tema durante um determinado período de tempo. Existem cinco características que são transversais às três fases, tais como: a discussão, o trabalho de campo, a investigação, a representação e, apresentação. Estas características ajudam o educador a perceber se os projetos são produtivos e sustentáveis, caso contrário devem repensá-los.

A primeira fase, definição do problema, resume-se ao questionamento, interrogações, dificuldades. Esta fase do projeto foi iniciada com o desaparecimento da Marta da instituição e, o aparecimento de um envelope no lugar onde se encontrava habitualmente a boneca, que é o objeto desencadeador da maior parte dos projetos que se realizam no jardim-de-infância, ou seja, a situação problema está definida, “Onde está a Marta?”. As crianças nesta fase partilham saberes, ideias, sobre este assunto a investigar, “podendo desenhar, esquematizar ou escrever com a ajuda do educador” (ME, 1998:140). O educador organiza a informação exposta pelo grupo e ajuda este a construir uma

rede de tópicos. No projeto foi construída uma rede de tópicos iniciais com o grupo, que mais tarde foi tomando forma ao longo do projeto.

O mapa conceptual foi inicialmente construído através de tabelas e pictogramas e, mais tarde em rede de tópicos. Paralelamente e para enriquecer e perspetivar amplamente a planificação do trabalho, o educador pode elaborar a sua própria teia ou mapa conceptual, prevendo a que níveis se pode desenrolar o processo de pesquisa. Pode individualmente ou em grupo discutir todos os possíveis desenvolvimentos do projeto, incorporando as ideias e hipóteses das crianças (ME, 1998).

Tendo em consideração a observação dos grupos, a sinalização dos seus interesses e tendo por base as OCEPE, estabeleceram-se, os seguintes objetivos gerais:

- Articular as diferentes áreas de conteúdo.
- Facilitar a interação entre em crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do seu desenvolvimento e das suas aprendizagens.
- Favorecer o trabalho entre pares e pequenos grupos.
- Integrar a criança A.
- Integrar as famílias e a comunidade educativa.

Para complementar e sistematizar oportunidades de trabalho e, tendo já em vista algumas atividades possíveis de serem desenvolvidas, estabeleceram-se também os objetivos gerais para cada uma das três áreas de conteúdo, na área de formação pessoal e social; na área do conhecimento do mundo e na área de expressão e comunicação.

Sentimos algumas dificuldades em definir um projeto para implementar na quarta fase do estágio, pois o nosso principal objetivo era que os dois grupos, sala das Tartarugas (3 anos) e sala dos Leões (5 anos)

participassem em conjunto num projeto, apesar da diferença de idades tão marcante a nível de capacidades e conhecimentos nesta fase. Como a abordagem da Instituição dava real importância à interação entre grupos, parece-nos que seria proveitoso para todos se o projeto por nós dinamizado tomasse em atenção esse aspeto, daí a necessidade de encontrar um projeto que motivasse tanto as crianças de três anos como as de cinco. Não foi uma tarefa fácil, mas com ajuda e disponibilidade das educadoras cooperantes, chegámos a um consenso que privilegia todas as partes, sempre tendo especial consideração, interesse e gosto das crianças.

É essencial, nesta fase, criar uma base dos conhecimentos que as crianças têm sobre o tema, envolvendo informações, ideias e experiências. Existe de certa forma uma participação mais ativa por parte do educador de infância que ajuda a criança “...a construir uma perspectiva comum sobre o tema e a formular um conjunto de questões que são o fio condutor da sua investigação...” (Lilian G. et al., 2009, p. 102). A educadora incentiva as crianças a conversar de modo a que estas desenvolvam e explorem o tema de várias formas, fazendo um desenho, ou escrever sobre ele, conforme aquilo que pensam, surge ou realizam. As crianças podem ser ajudadas a elaborarem uma “teia” ou uma “rede” de ideias do que desejam saber ou o que já sabem (mapa concetual). O educador de infância vai ser um guia nesta primeira fase onde dá conselhos e opiniões. Nesta fase, a partilha de experiências pessoais são fundamentais para o educador se aperceber se as crianças possuem conhecimentos sobre o tema, ou pelo contrário não têm qualquer opinião sobre o mesmo e alterar o projeto em parte ou mesmo no seu todo. Tive de ser perspicaz no sentido de sentir se o assunto escolhido suscitava ou não interesse e motivação por parte das crianças, para além de

estabelecer os procedimentos para obtenção dos materiais necessários para o projeto que consistia na renovação de um espaço que a comunidade educativa designava de *atelier*.

➤ **Planificação e lançamento**

Após definido o projeto, passámos à segunda fase, planificação e lançamento, onde foi elaborado um cronograma de calendarização do projeto (Apêndice 8), que foi entregue às educadoras coordenadoras para obtermos um feedback. Após a sua aprovação, houve uma planificação semanal, constando todos os objetivos pretendidos. O projeto era ambicioso, uma vez que não se mostrava fácil remodelar todo o espaço em seis semanas, sendo que tudo tinha de ser feito pelas crianças e seguindo as suas sugestões.

Seguidamente, foi elaborado as planificações semanais (Apêndices, 9; 10; 11;12;13; 14). É a fase durante a qual as crianças começam a ganhar a perceção do rumo que o projeto tomará. Fica definido, nesta fase o que se vai realizar, os tempos e como se vai fazer. O trabalho é organizado de forma que as crianças dividam tarefas e definam quem faz o quê. “Organizam-se os dias, a semana; antecipam-se acontecimentos; inventariam-se recursos: a quem se pode recorrer, que documentação existe disponível” (Ministério da Educação, 1998, p. 142).

Houve duas crianças da sala das tartarugas que estavam inicialmente pouco recetivas em participar, pelo que o grupo de estágio teve de refletir acerca dessa tomada de atitude por parte das crianças, respeitando sempre as suas vontades, orientando-os de outro modo.

A planificação semanal era apresentada à educadora, que dava sugestões construtivas e nos permitia sempre melhorar o nosso

desempenho de semana para semana.

O lançamento, proporciona as atividades que levem à descoberta, sendo uma forma de envolver o grupo espontaneamente. Teve início com o desaparecimento misterioso da Marta, o que levou as crianças a levantar questões e suposições acerca do seu paradeiro, criando assim uma grande expectativa.

No lugar da boneca que, habitualmente, se encontrava no *hall* de entrada da instituição, foi colocado um envelope com bolsos semelhantes ao do seu vestido. Nos bolsos estavam os símbolos correspondentes às salas Tartarugas, Leões e Caracóis.

As crianças das três salas juntaram-se no salão para desvendar o que se encontrava no interior do envelope. Foi notória uma grande agitação e curiosidade por parte das crianças, havendo necessidade de manter a ordem. Para isso, apenas os representantes das salas (“maquinista”/”presidente da república”) foram buscar o envelope, trazendo-o para o salão, onde se encontravam as restantes crianças, com o objetivo de desvendar o que se encontrava no seu interior, criando, assim, o momento chave do lançamento do projeto.

Dentro do envelope (Apêndice 6) encontrava-se um mapa em grande escala com o percurso desde o Jardim de Infância até ao local onde se encontrava a boneca, um *flyer* relativo à exposição patente no CAPC (Circulo de Artes Plásticas de Coimbra) intitulada “O Mapa do Mar” do artista Fernando Calhau e uma carta da Marta dirigida às crianças das três salas.

Com a leitura da carta, (Apêndice 7) efetuada por um menino da sala dos cinco anos, juntamente com a análise do mapa e do *flyer*, as crianças chegaram a conclusão que a Marta se encontrava na CAPC e que para irem ter com ela, teriam de seguir o mapa.

Com grande entusiasmo, motivação e interesse por parte das crianças, combinámos ir à procura da Marta. O percurso foi seguido à risca de acordo com as indicações do mapa e pontos de referência. As crianças estavam ansiosas pelo reencontro e quando, finalmente chegaram ao CAPC, encontraram a Marta à entrada da galeria. Junto dela encontrava-se um cavalete e tinha na mão um lápis de carvão. À medida que as crianças iam entrando para a galeria deliravam com a presença da Marta. Teve assim o início do projeto.

➤ **Execução**

Na fase três, execução, são postas em prática as ideias anteriormente determinadas.

Após as planificações, entra em curso a terceira fase do projeto, durante a qual “...uma das funções importantes do educador é incentivar o uso independente das competências que as crianças já possuem. Estas competências abrangem as áreas da comunicação, do desenho e da pintura...” (Katz & Chard, 2009, p. 105) podendo aqui desenvolver mais uma vez a “rede”. A educadora fornece os materiais e dá conselhos sobre a forma mais adequada para as crianças representarem as suas descobertas. Nesta fase permite à criança adquirir novas informações e conhecimentos. Para que isto se suceda o educador organiza visitas de estudo ou convida pessoas que estejam por dentro do tema do projeto para expor os seus conhecimentos. As crianças podem explorar outras fontes de informação, assimilar novos conhecimentos, identificar e rever conceitos errados através da interação com visitantes.

O projeto consistiu em renovar uma sala da instituição, pintando as paredes, restaurando objetos, mudando o seu aspeto e transformá-la num

novo *atelier*. Através de todas as pesquisas sobre o modelo *Reggio Emilia*, verifiquei que o *atelier* é um espaço de elevada importância, destinado a todo o tipo de artes, um espaço onde as crianças podem dar asas à sua imaginação, explorando com as mãos e com a mente, num ambiente tranquilo e, favorável à exploração de diferentes técnicas e materiais. O *atelier* é considerado um espaço de provocação, estimula o ambiente de pesquisa, a reciclagem criativa e, também, a reutilização de materiais. Segundo Malaguzzi, (p.85) o atelier é “(...) um local onde as diferentes linguagens das crianças podiam ser exploradas por elas e estudadas por nós em uma atmosfera favorável e tranquila”.

A vontade de renovar aquele espaço era uma constante preocupação da equipa educativa e, como é apanágio do modelo seguido pela instituição, a renovação de espaços físicos, o projeto pedagógico foi ao encontro das suas ambições e interesses. Este foi implementado por mim e pela minha colega de estágio, formando com todas as crianças em conjunto seis grupos de trabalho, dois grupos da sala Leões e quatro grupos da sala Tartarugas (sala dos três anos).

Com a implementação do projeto pedagógico coloquei em prática esta pedagogia modelar, que considero trabalhosa e exigente, onde a educadora trabalha com uma “rede de proteção” muito fina, obrigando-a a estar sempre alerta para tudo o que envolve as crianças, proporcionando novos desafios. Um projeto é uma abordagem centrada num determinado problema, ou “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Kartz & Chard, 1989, p. 22).

Nesta fase, o objetivo foi ajudar as crianças a concluir o projeto através do trabalho de grupo e individual e, fazer um resumo do que aprenderam. As crianças possuindo um entendimento geral do tema, pelo que não foi introduzido novas informações, apenas uma discrição

pormenorizada do percurso de aprendizagem. Nesta fase concluímos o mapa conceitual que se foi desenvolvendo ao longo do projeto.

Posteriormente, cada grupo teve a sua tarefa a realizar. Um grupo teve a tarefa de descobrir o que havia nas caixas, nas prateleiras e nos caixotes, escreverem e fazerem listas, com a nossa orientação e uma lista do que gostavam de ter. Outro grupo fez um inquérito às outras salas, com questões escolhidas por eles, sendo que uma das crianças já sabia ler e leu as questões para outros grupos. Outro grupo fez a separação dos livros (tirou os livros das prateleiras e organizou os por grupos) e pintou os móveis. A colocação do logotipo e remodelação dos móveis ficou ao encargo de outro grupo. Houve ainda um grupo que fez as regras para o *atelier* e etiquetou os livros com números e letras, organizando assim a biblioteca. A organização do espaço e dos materiais que foram comprados e outros que já existiam, ficou à responsabilidade de outro grupo (Apêndice 15). Cada grupo tinha sempre tarefas específicas para realizar tendo respeitado e executado com muita motivação. Mostraram uma grande autonomia, uma capacidade de aprender incrível, absorvendo toda a informação que os rodeava, mostrando uma ânsia em trabalhar de forma divertida para adquirirem conhecimento, e não apenas brincar por brincar.

➤ **Avaliação/Divulgação**

Na quarta fase, avaliação/divulgação do projeto, “a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para tornar apresentável a outros” (M.E., 1998, p. 143). As crianças avaliaram o trabalho realizado ao longo de seis semanas, tendo como referência “O que gostei mais de fazer”, “O que gostei menos” e “O que gostaria de ter feito”, sendo que analisámos

também a cooperação, o empenho e a qualidade de cada elemento do grupo nas tarefas propostas, bem como o grau de entreatajuda.

No final do projeto, na última semana, foi proporcionada às duas salas *workshops* de pintura, colagens com diversos materiais, etc, onde a criança pode explorar uma diversidade de técnicas artísticas.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997, p.42) "o trabalho em equipa torna-se fundamental para refletir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma ação articulada e concentrada que responda às necessidades das crianças (...)". Assim sendo, ao planearmos as atividades, acreditávamos que as crianças seriam capazes de responder a qualquer desafio que lhes fosse proposto. E assim sucedeu. As crianças trabalharam muito, empenharam-se e queriam sempre mais trabalho, pois demonstram um enorme desejo de aprender, de conhecer algo mais e de experimentar. Nunca se mostraram intimidadas com qualquer tipo de desafio que lhe propúnhamos, pois estavam sempre predispostas a realizar qualquer tipo de atividade e a aprender algo mais.

De acordo com a Qualidade e Projeto para a Educação de Infância (Ministério da Educação, 1998, p. 153) "as crianças adquirem saberes: apreendem novas informações sobre objetos e pessoas, novos conceitos, novos significados [...] alargam os seus horizontes culturais e humanos, adquirem uma compreensão mais personalizada, estabelecem relações de causa-efeito, relações da parte ao todo, etc."

Fazendo um feedback das várias situações ocorridas, podemos concluir que esta prática pedagógica foi muito importante para a nossa formação profissional, mas também pessoal. De uma forma geral conseguimos colocar em prática a maioria das atividades a que nos propusemos, sendo o maior entrave o tempo, pois este era muito escasso

e condicionado pelas outras atividades curriculares que as crianças têm incluído nas suas rotinas diárias. Desta forma tentámos articular as atividades, para que pudessem ser todas colocadas em prática e que as crianças tivessem tempo suficiente para compreenderem o que era pretendido e realizarem de uma maneira calma e proveitosa. Procurámos desenvolver temas que estivessem ao alcance das crianças e, sobre os quais as crianças nutrissem alguma curiosidade. Sentimos que as crianças aceitaram muito bem as orientações e as atividades propostas, pois demonstraram sempre interesse e muita motivação. Acreditámos que as crianças aprenderam com as tarefas proporcionadas e que através das estratégias utilizadas estas foram capazes de fazer e aprender.

A nossa teia ficou assim completa, depois de ter tido uma evolução ao longo de todo o projeto (Apêndice 16).

A divulgação do projeto à comunidade educativa, incluindo pais e famílias, não foi realizada, porque não conseguimos fazer o vídeo que tínhamos programado para mostrar aos pais até dia 18 de maio, aquando o término do estágio, mas também porque não existiu por parte de nós uma gestão correta do tempo. Posteriormente, as educadoras cooperantes, também não propuseram uma data para fazer a divulgação, esta foi, por estes motivos, descorada, o que lamento porque era uma parte importante e fundamental do projeto final.

4. Experiências Chave

Ao longo de todo o meu percurso formativo e, principalmente na fase final do estágio, existiram algumas temáticas que me suscitaram maior interesse e que se tornaram bastante pertinentes, optei por escolher cinco aspetos que apresento em seguida e com as quais lidei no meu local

de estágio; metodologia de projeto; importância dos registos; gestão de comportamentos e conflitos; avaliação das crianças e o projeto investigativo.

4.1. Projetos Pedagógicos – Metodologia de Projeto

Metodologia de Trabalho de Projeto é um método de trabalho que se centra na investigação, análise e resolução de problemas em grupo. O termo “projeto” vem do latim organizar determinada estrutura, da qual se prevê obter determinados resultados, pró+jectare e significa, “laçar em frente”. Não é apenas intenção, é também ação, que deve trazer um valor acrescentado ao presente mas a concretizar no futuro, ou seja, investigar um tema, um problema, uma situação com objetivo de a conhecer e, se possível, apresentar interpretações ou soluções novas.

Toda a realização e elaboração de um projeto, por mais perfeito que esteja, de nada serve se os profissionais que o executam não se empenharem e, acima de tudo, não se envolverem totalmente na elaboração e concretização do mesmo.

Um das principais características, é o papel das crianças. No processo de aprendizagem, o trabalho está centrado nas crianças porque são elas que escolhem os temas, os problemas de projetos que vão desenvolver, investigar e, conseqüentemente, apresentar o produto final. Cabe a estas, escolher e dividir entre si as tarefas, bem como a sua execução. Todo o desenvolvimento parte de uma planificação flexível passível de ser alterada segundo as necessidades do projeto.

No projeto, o grupo implica-se na concretização de uma intenção, realizando um desejo. “Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intenção com a finalidade de responder a problemas

encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social” (Leite, et al., 1990, p. 140).

A Metodologia de Trabalho de Projeto, centra-se na pesquisa no terreno e na pesquisa e na resolução de problemas, deste modo pretende-se que haja uma dinâmica entre a teoria e a prática. A teoria decorre diretamente da prática e, estes da teoria, num processo que se quer interativo em que o saber e o saber fazer não podem ser separados. Assim, integra os conhecimentos adquiridos e desencadeia a aquisição de novos conhecimentos e experiências. A prática humaniza, socializa o saber, a teoria estrutura e aprofunda esse saber.

Segundo John Dewey (1925) na conceção cognitivista da aprendizagem, defende que o sujeito tem um papel ativo na construção do saber, nos processos e métodos de aquisição de conhecimentos em detrimento dos produtos e dos objetivos a atingir e a relação entre os pensamentos, os sentimentos, as percepções e as emoções são o exercício de uma reflexão ecológica, sendo a pedagogia de projeto uma metodologia do “aprender fazendo”.

O ser humano elabora os conhecimentos ao transformar continuamente a sua relação com as pessoas e com os objetos. Desde o nascimento, as crianças desenvolvem, face à realidade uma verdadeira atividade de investigação. Elas formulam hipóteses, tateiam e experimentam para as testar, depois reajustam as suas ações, cada descoberta confronta-as com novas interrogações. Assim, todo o conhecimento se elabora progressivamente, sendo cada aquisição incessantemente reconstruída.

Um outro aspeto muito importante é a motivação das crianças envolvidas nesta metodologia, pois aprende-se com os conteúdos, o processo, as atividades e, os objetivos de aprender, tendo significado para

o indivíduo a nível cognitivo, emocional/afetivo e social. O processo de desenvolvimento pessoal e de aprendizagem são interativos: desenvolver-se é aprender novos e diferentes conhecimentos e aprender é desenvolver-se como pessoa sabendo mais sobre si, sobre os outros e sobre as relações interpessoais. Aprender a aprender é por vezes aprender a desaprender. Estas ideias só tomaram a forma de metodologia de trabalho nos anos 70, tendo o modelo *Reggio Emilia* integrado esta metodologia nas suas práticas, sendo também comum a outros modelos curriculares.

Mais recentemente, em 1997 (Kartz & Chard) defendem que a metodologia de projeto pretende ser uma investigação das crianças sobre um determinado tema, na qual as crianças dão resposta às suas questões, elaboram outras de nível superior às quais vão também tentar dar resposta. Os temas para os projetos partem de situações que as crianças vivenciam no mundo que as rodeia, bem como dos interesses que manifestam. Deste modo a pedagogia de projeto, encara a criança como um ser competente, autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem, tendo interesse em cultivar e desenvolver a sua própria inteligência, sendo que o educador, embora pessoalmente implicado no projeto, serve apenas de guia, orientador, é o elemento chave que estimula a criança. A sua preocupação pode não ser apenas nos conteúdos, mas também as dinâmicas relacionais, e partir de interesses e necessidades da criança em grupo ou de cada criança como ser individual. Deste modo “a abordagem de projeto cria desafios contínuos aos professores e, desta forma, pode contribuir para tornar o trabalho do professor interessante e profissionalmente satisfatório” (Katz & Chard, 1997, p. 105).

Cada projeto surge, conforme referido pelo modelo seguido, de

sugestões das próprias crianças, com a orientação da educadora. O primeiro projeto que assisti foi o “Dinossauros e Fósseis”, que já tinha começado antes de iniciar o estágio, este teve origem num esqueleto de dinossauro trazido por uma menina. As crianças deram seguimento ao projeto. Este trabalho orientado deu origem a outros trabalhos relacionados, como desenharem e pintarem dinossauros e mais tarde colarem em papel de cenário. As próprias crianças desenvolveram o projeto, sendo que a educadora apenas interveio quando questionada pelas crianças. Deste modo, todas as indicações do método *Reggio Emilia* são seguidas, dando largas à autonomia das crianças na construção do próprio saber. Em conversa com as crianças (grande grupo), coloquei algumas hipóteses de trabalho, como por exemplo, a ideia de fazer um dinossauro de grandes proporções com material reciclado. Questionei se queriam e, todos responderam afirmativamente e de forma entusiasta. Mais tarde orientei o projeto para uma dramatização, ideia aceite por todas as crianças, em que cada uma era um dinossauro diferente. Foram dizendo a história, que fui anotando, mantendo-me fiel ao que eles diziam, para que depois a sala das Tartarugas (sala dos 3 anos) a encenasse. Os “Leões” trataram inclusivamente dos adereços e cenário da peça, sempre sob a minha observação constante, havendo um registo das suas falas.

Pude constatar que todos os projetos tinham sempre a mesma estrutura: planificada pela educadora ou pela equipa educativa, suggestionada às crianças de alguma forma cativante. Se for aceite, o projeto desenvolve-se segundo as sugestões delas, se não mostrarem interesse, então o projeto não se inicia. Pude também ter a perceção que podemos envolver todo o grupo e, ao mesmo tempo empenharem-se em ajudar a criança autista. É de salientar que esta criança desenvolveu a sua

própria rotina, por exemplo, na atividade do preenchimento da tabela das presenças, incluindo-se na mesma de uma forma participativa e empenhada. No desenrolar do projeto dos dinossauros, outras atividades em paralelo foram surgindo.

Ser capaz de introduzir novas formas de realizar atividades através de objetos é essencial para o grupo não só conhecer, mas também manipular, desenvolvendo a motricidade fina, assim como criar o sentido de responsabilidade quando possui determinados objetos. O grupo adere de uma forma natural, às novas propostas de atividades, tornando-os interessados e participativos.

A importância de envolver o grupo nas atividades é fundamental, sendo para isso necessário aplicar algumas estratégias para que estes se sintam à vontade e não vejam a atividade como uma obrigação. As estratégias utilizadas pela educadora cooperante são chamativas e aliciantes, envolve-se nas tarefas que as crianças estão a desenvolver, mas só na altura que mais necessitam de apoio, deixando assim expandir a sua autonomia e, a tarefa progride ao seu próprio ritmo e, no tempo que precisam. A autonomia é a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estas precisem de ser impostas por outrem, ou seja, a autonomia é a capacidade do indivíduo de se autorregular (Mogilka, 1999). Desta forma, a autonomia implica que a pessoa seja capaz de encontrar um equilíbrio entre as características pessoais e as limitações colocadas pelo meio. O desenvolvimento da autonomia ocorre através da imposição da cultura e das relações sociais nas características pessoais (Mogilka, 1999). Contudo, este desenvolvimento é variável, isto é, mesmo que duas pessoas partilhem a mesma cultura e as mesmas relações sociais terão graus de autonomia diferentes devido às características pessoais, nomeadamente a autoconfiança que influenciará

positiva ou negativamente à realização de um maior/menor número de atividades. Um exemplo da característica pessoal autoconfiança e da autonomia é o facto de a criança, à medida que vai adquirindo consciência do que é capaz de fazer, vai aumentando a sua autoestima e, conseqüentemente, a sua autoconfiança (Ferland, 2006). A autonomia da criança surge através da relação das suas competências e das barreiras estabelecidas por esta, entre o que é privado, as características pessoais, e as normas ou regras estabelecidas pela sociedade, as características interpessoais (Nucci, K, & Smetana,1996).

A atividade da construção do dinossauro gigante que desenvolvi posteriormente com as crianças resultou muito bem, no início estava um pouco apreensiva porque ainda não tinha tido o privilégio de trabalhar sozinha sem a colaboração da educadora cooperante. O material que levei revelou-se bastante fácil de manejar. A ideia de trabalhar com material de desperdício foi muito bem aceite por todos. Além de construírem um objeto tridimensional, pretendia proporcionar a tomada de consciência de que simples atitudes individuais podem, no seu conjunto, melhorar o ambiente global. Deste modo, pretendi que as crianças se habituassem a participar nos processos de decisão e a tomarem consciência da importância do ambiente no dia-a-dia da sua vida pessoal, familiar e comunitária. Contudo o que parece essencial neste domínio, quaisquer que sejam os assuntos abordados e o seu desenvolvimento, são os aspetos que se relacionam com os processos de aprender: a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber e a atitude crítica. Os receios que surgiram inicialmente, de trabalhar sem a presença da educadora, foram desaparecendo à medida que o dinossauro tomava forma e de perceber que todos estavam empenhados em ver o produto final.

Ainda no seguimento do projeto, trabalhei particularmente com cada criança, em pequeno grupo, sendo que a tarefa tornou-se mais morosa, embora tivesse sido também gratificante para todos, pois deste modo cada um tem a sua ideia e, de certa forma, não são influenciadas umas pelas outras como acontece por vezes em grande grupo. Cada um gere as suas ideias e opiniões à sua vontade e como desejam, o que as torna muito mais autónomas e independentes no trabalho que realizam. Respeitar os direitos das crianças inclui o respeito principal de ser escutada e de ter as suas próprias opiniões. Isso pressupõe que não só devemos compreender a Convenção sobre os Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas, mas ser competentes para demonstrar, de maneira ativa e positiva na nossa política e prática, como se pode alcançar isso.

Outros projetos se seguiram, e conforme planeado pela educadora, o objetivo era tratar o homem primitivo. Para os motivar para o tema, sendo que entrávamos na terceira fase de estágio, levei um livro e um DVD “Era uma vez o Homem”, e assim as crianças lançaram mais um projeto, quando decidiram fazer um desenho sobre o tema e dar continuidade a um novo projeto que também este, como os outros se avaliou como bem-sucedido e proveitoso no desenvolvimento e interações das crianças, para além do aproveitamento obtido a nível de conhecimento.

Ao trabalhar com metodologia de projeto, as atividades partem daquilo que realmente chama a atenção da criança, tornando as atividades significativas. A consideração dos desejos e as curiosidades infantis, permite a abordagem às questões sócio ambientais presentes no quotidiano das crianças, ampliando o universo de significações a partir da realidade que estão vivendo, articulando a escola com a vida. Esta

metodologia considera a criança como um todo, possibilita um grande envolvimento na prática quotidiana e permite uma aprendizagem significativa pelas crianças.

Em pesquisas que realizei e, por observação direta durante o estágio constatei que um projeto pode surgir de brincadeiras, leitura de livros, eventos culturais, áreas temáticas ou de necessidades observadas. Na abordagem do projeto as crianças participam, entusiasma-se, querem saber mais, questionam, planeiam, realizam, expõem pensamento permitindo à criança criar e expressar-se, ampliar a sua visão do mundo, ampliar a rede de relações e torna-se mais autónoma.

O tema parte das necessidades e/ou desejos do grupo, que são percebidos pela educadora. Todos os temas podem ser abordados não existe limites/ limitações para aprender.

A partir desta fase comecei a fazer semanalmente documentações mais detalhadas. Estas foram bastante importantes para o meu crescimento individual e, também como futura educadora, pois permitiu-me ter outra postura em relação às necessidades, aos interesses das crianças, de repensar o meu papel como profissional, de conceber a criança como uma pessoa com “agência”, como uma pessoa que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e culturas, que participa como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade (Oliveira-Formosinho, 2004), que tem poder e competências que, sendo devidamente treinadas tornam o indivíduo uma entidade ativa que intervém constantemente nos acontecimentos à sua volta (Barnes, 2000).

A abordagem da documentação das aprendizagens iniciais, permitiu-me tornar visível a aprendizagem das crianças. Em termos reais significa que a criança está ativamente envolvida na tomada de decisões sobre os processos de aprendizagem em que se vai envolver. Deste modo,

o adulto e a criança estão, em conjunto, num processo colaborativo e negociam junto o contexto para aprendizagem. Possuir essa informação permite ao adulto e às crianças construir um ambiente de aprendizagem que apoie os seus interesses e, que sejam desenvolvidos pelo próprio currículo. Uma vez desenvolvidas estas formas de trabalhar, as crianças desenvolvem um entendimento progressivo do seu papel como conselheiros e intervenientes dentro do ambiente de aprendizagem, em vez serem meros espetadores e consumidores dessa mesma aprendizagem “Aprender significa ser um pesquisador. A criança pequena aprende se comunicando, expressando seus conceitos e teorias e escutando os outros” (Rinaldi, 2002).

Fizemos a interligação dos projetos desenvolvidos com a realidade exterior, desenvolvendo atividades ao ar livre, que mostraram aumentar nas crianças o seu espírito criativo e permite que estejam atentas ao mundo que as rodeia, possibilitando a descoberta de diferentes aspetos que lhes passa despercebido, mas que fazem parte do seu quotidiano. Foi uma tarde de importantes partilhas e as crianças envolveram-se bastante nas atividades que lhe foram proporcionadas. Era um local onde as diferentes linguagens das crianças puderam ser exploradas, num ambiente muito favorável e tranquilo, com materiais alternativos.

Não existe uma organização espacial que se possa considerar exemplar ou que funcione como modelo. Cada educador deve adequar a organização do espaço às características das crianças que o frequentam e às dimensões existentes, aos equipamentos de que dispõe, aos materiais educativos que possui ou que pode vir a possuir, à realidade local, onde se situa o jardim-de-infância. O espaço não diz respeito apenas à sala onde se realizam as atividades, estende-se a outros locais da instituição,

nomeadamente à cozinha, ao quintal e ao pátio, ou mesmo à área em frente ao jardim que pode ser utilizada para muitas outras atividades. O espaço exterior, como foi o caso dos Workshops que foram realizados no jardim botânico, pode criar-se ambientes onde as crianças se sintam bem e possam brincar, aprender e desenvolver todas as suas capacidades da melhor maneira possível, contribuindo assim para as suas experiências de aprendizagem.

O último projeto pedagógico, integrou-se na quarta fase do estágio, sendo totalmente concebido por mim e pela minha colega de estágio, desde a sua planificação, passando pela execução, registo e observação constantes, e avaliação, sempre com orientação e feedback da educadora, sendo que se tratava do projeto pedagógico, que compunha o ponto alto de toda a experiência do estágio como já foi descrito anteriormente.

4.2. Importância dos Registos

O trabalho dos professores, como ressalta Edwards, (1999) centraliza-se em provocar oportunidades de crescimento intelectual por uma ou mais crianças, especialmente, escutando as palavras das crianças e oferecendo essas mesmas palavras ao grupo para reestimar e estender sua discussão e atividade conjunta, fazendo um registo de toda esta efervescência de aprendizagens.

No currículo, como esclarece Katz, (1999) as características, aptidões, necessidades e interesses de cada criança individual são examinadas e monitoradas por extensos registos e documentações. A minha prática passou muito por registos escritos, desde janeiro até ao final do estágio, andava sempre com um bloco na mão para anotar o que as crianças diziam e, fazia os registos de todas as atividades e tarefas

importantes, sendo que no fim de cada semana mandava à educadora cooperante toda a documentação feita durante a semana, de todas as ações que eles faziam acompanhadas dos seus comentários.

Como analisa Katz (1999), as práticas educativas em *Reggio Emilia* são uma extensão do conteúdo e, do relacionamento entre educador/criança sendo focalizado sobre o próprio trabalho, e não sobre rotinas ou sobre o desempenho das crianças em tarefas. A mente das crianças e dos adultos estão direcionadas a questões de interesse de ambos, daí serem bastante importantes os registos para o meu crescimento individual e, também como futura educadora, pois permitiu-me saber como gerir e trabalhar questões comuns com os interesses das crianças, ter outra postura em relação às suas necessidades, de repensar o meu papel como profissional, de conceber a criança como uma pessoa com autonomia e competências, que lê o mundo e o interpreta à sua maneira muito própria e inocente, que constrói saberes e culturas, que participa como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade.

Pesquisas dos anos 70 demonstraram que, se a educação de infância não for de qualidade, causa limitado impacto no desenvolvimento da criança, tornando a infância uma oportunidade perdida (Fillipini, 1999).

O trabalho de projeto com crianças tem-se revelado uma metodologia comprovadamente eficaz no sentido de encontrar respostas pedagogicamente adequadas à criança tomada como investigadora nata (Katz, 2004). Anotar, fotografar, gravar e filmar são parte fundamental da rotina de um educador num trabalho por projetos. Essa documentação será analisada pela equipa para dar o mote a novas experiências. Essa observação talvez seja um dos aspetos mais difíceis desta abordagem, pela multiplicidade de trabalhos que surgem. Numa sala com várias

crianças, podem existir quatro ou cinco projetos diferentes, desenvolvidos por pequenos grupos, apesar de cada tema dever ser trabalhado em profundidade. Nenhuma atividade termina em si mesma, pois a existência de várias etapas para concretizar um projeto, leva o grupo a fazer conexão entre as experiências e a explorar diversas possibilidades. Portanto, deve-se observar uma valorização da cultura, da palavra e da ação dos infantis, o que não significa negar o papel do adulto como mediador, organizador do quotidiano.

Toda a equipa educativa encontra-se semanalmente para discutir e planear as atividades ou projetos seguintes, garantindo que o conhecimento detalhado de cada criança seja observado, registado e compartilhado.

As crianças em *Reggio Emilia* podem comunicar as suas ideias, os seus sentimentos, sua imaginação, suas observações e seu entendimento por meio de representações visuais, que podem servir como base para hipóteses, discussões e argumentos, levando a observações adicionais e a representações novas, onde a mente das crianças podem ser cativadas de variadas maneiras, na busca de um entendimento mais profundo do mundo familiar a sua volta. Eu e as educadoras documentamos sistematicamente todo processo e os resultados do nosso trabalho com as crianças, com o objetivo de oferecer uma memória concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem.

A meu ver, este método de registo permanente é uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovações contínuas, para além de oferecer, aos pais e à comunidade escolar interessada, informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas. Esta documentação envolve o uso de slides, pósteres e cada vez mais

gravações em vídeo para o registros das experiências das crianças, embora no estágio usássemos principalmente um bloco de notas e esporádicas gravações de vídeo e fotos.

4.3.Gestão de Comportamentos e Conflitos

No quotidiano do jardim-de-infância as crianças entram, frequentemente, em conflito. Esta reflexão, que exponho de seguida, não se deve ao facto de o meu grupo de crianças ser conflituoso ou sequer mal comportado, mas antes porque era e é um dos meus medos principais enquanto estagiária, ter um grupo indisciplinado, com muitos conflitos e eu não os conseguir gerir de nenhuma forma.

O jardim-de-infância tem importantes funções de promoção do desenvolvimento pessoal e social das crianças, que dependem da implementação de estratégias de abordagem construtiva à resolução de conflitos interpessoais. Os modos de compreensão e interpretação do educador sobre o conflito, revelam-se determinantes para a intervenção e resolução de situações conflituais e futuras de aproveitamento. Assim, o conceito de indisciplina não deve ser entendido como “um fenómeno redutível ao seu lado aparente, visível, externo (e por isso também descritível e mensurável); esse é o lado externo da transgressão de princípios, regulamentos, contratos e ordens, em discordância com os objectivos do grupo ou instituição e provocando sempre situações de perturbação das relações sociais [...] deve ser entendida como um fenómeno fortemente determinado por dimensões subjectivas da responsabilidade de todos os “actores” em presença” (Amado, 2007, p.2). Para além disso, olhar para os conflitos de forma negativa assume-se como algo limitativo e superficial, embora seja o mais frequente. Se é

verdade que muitos dos conflitos têm efeitos prejudiciais, também é verdade que é a partir do conflito e de pontos de vista diferentes que nascem as grandes ideias e decisões (Fachada, 1993).

Numa sociedade em que cada vez mais surgem crianças com problemas de comportamento (situações de conflito interpessoais, violência entre pares e indisciplina na escola), ouvimos e observamos diariamente nas escolas os pais, educadores, professores, relatarem que determinada criança é agressiva, violenta, conflituosa, indisciplinada, não cumpre regras nenhuma, está sempre a provocar, etc., daí ter considerado essencial abordar este tema. O meu grupo de estágio era calmo, sem grandes problemas de comportamento, normalmente respeitavam qualquer ordem, quer a ordem fosse da educadora, da auxiliar ou minha. Os poucos conflitos que surgiam eram facilmente resolvidos com uma palavra num tom um pouco mais alto. Nunca presenciei situações que merecessem por parte da educadora uma repreensão mais enérgica, nem situações que não se resolvessem de imediato, eram muito bem comportados, tirando aquelas situações próprias da idade deles, fáceis de contornar. O grupo não era problemático, muito pelo contrário, era tranquilo, interessado, atento e sempre muito motivado.

A meu ver, um diálogo constantemente baseado em princípios de respeito e escuta das ideias dos outros, é crucial para uma prática sem conflitos ou comportamentos inaceitáveis na sociedade. Apesar de eu poder ouvir as crianças e ter em atenção as ideias delas, nada me garante que elas me oiçam e respeitem. Para além disso, também receio ao tentar resolver um conflito entre crianças, acabar por ser injusta para um deles, falhando assim o meu papel de gestora de conflitos. E se falhar, como reagir? Que atitude tomar? Os livros ensinam várias técnicas de gestão de

comportamentos e conflitos, mas não nos ensina a compensar numa situação de falha ou de ineficácia na aplicação dessa técnica. De qualquer modo, sei que somos todos humanos, e ninguém espera perfeição, mas competência, embora a mim isto pareça um contrassenso, porque a competência é a perfeição, caso contrário fomos de algum modo incompetentes. Além disso todos os adultos que contribuem para o processo educacional devem ser coerentes na utilização de estratégias e devem revelar exemplos de posturas, considerando as perspetivas behavioristas que referem que as crianças aprendem por imitação e qualquer comportamento pode ser transmitido à criança. Neste ano de estágio tive um grupo muito interessado, mas não terei sempre um grupo assim tão disciplinado e motivadíssimo para novas aprendizagens, mas espero que a prática me conduza a uma menor imperfeição da minha parte.

4.4. Avaliação das Crianças

Avaliação é uma componente fundamental da educação de infância e a sua importância é evidenciada nas OCEPE “Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (ME/DEB, 1997: 27).

Esta componente da educação pré-escolar, está também prevista no Perfil Específico do Educador de Infância, segundo o Decreto-lei nº241/2001, o educador “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”.

Também a Circular nº17 é um dos muitos documentos que regulamentam

este elemento que constitui uma prática fundamental na educação pré-escolar, ela prevê:

- Coerência entre os processos da avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas OCEPE;
- Utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados;
- Carácter marcadamente formativo da avaliação;
- Valorização dos progressos da criança;

(Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007)

O Sistema de Acompanhamento de Crianças, é um instrumento de avaliação recente, destinado à educação Pré-Escolar, que ainda se encontra em fase experimental, mas a sua utilização adequada permite ao educador obter uma visão clara sobre o funcionamento do grupo em geral, segundo Portugal e Laevers (2010) este processo de avaliação baseia-se num ciclo contínuo de avaliação, reflexão, observação e ação sobre bem-estar e implicação, aprendizagem e desenvolvimento das crianças que se mostrou uma forma simples, clara e correta de os avaliar. Do ponto de vista da avaliação do desenvolvimento de competências das crianças, o SAC permite adquirir uma perspetiva sobre a forma como a criança se desenvolve nas distintas áreas de desenvolvimento. Deste modo a utilização da ficha 1G mostrou-se muito reveladora. Nesta fase observei dois momentos de atividades que estavam a ser desenvolvidas, uma na sala e outra no exterior. Ao observar cada criança individualmente, permitiu-me ter um conhecimento mais profundo de cada uma, o que se revelou bastante importante para mim, pois desta forma pude aperceber-me melhor dos seus interesses e motivações. Embora só tivesse tido a oportunidade de fazer esta primeira fase, consegui tirar algumas conclusões, nomeadamente o facto de uma

criança pode apresentar níveis baixos de bem-estar e implicação no decorrer de uma atividade e, no seguinte esses níveis serem mais elevados do decorrer de uma outra atividade, o que permitiu adequar da melhor forma, as minhas práticas às características individuais de cada um.

A criança que mostrou progressos mais significativos em termos de linguagem, foi a criança ucraniana que no final do estágio já dizia frases completas e perceptíveis. Também o menino da república checa evoluiu bastante, embora não fale tão bem, mas percebe-se perfeitamente o que diz em português.

Em relação às outras crianças, a avaliação que faço é extremamente positiva. Era um grupo bastante inteligente e participativo, com uma grande capacidade de interiorizar qualquer conhecimento que era transmitido. Além disso quase todos eram empenhados e gostavam muito de aprender coisas novas, demonstrando-o na forma como se interessavam pelos projetos e como transmitiam os seus conhecimentos, quer em casa, quer no jardim-de-infância, com os outros e com o adulto. Também em casa faziam pesquisas, tanto dos projetos que estavam a trabalhar como de algum interesse que surgia. Temos que salientar que os projetos partiam deles, ou de uma conversa ou de um interesse comum. Em relação à leitura e escrita, estavam muito bem orientados, embora não fizessem fichas com grafismos e outras coisas, eles conheciam as letras todas e muitos deles tinham interesse em juntar as letras e formar palavras, tanto para tentar escrever como para ler. Um dos meninos já lia corretamente, os outros não, mas estavam sempre motivados para o fazer.

Na execução dos projetos, eram eles que escreviam as palavras nos cartazes, sempre orientados pela educadora ou por mim.

Em relação à matemática, também conheciam todos os números e muitos

deles contavam até 100.

Com este grupo era muito pequeno, permitiu-me observar mais facilmente e perceber como eram interessados em tudo. Sempre muito empenhados em interiorizar conhecimentos novos, foi notória a evolução de todos eles, uns de forma mais acentuada que outros.

4.5. Projeto Investigativo

A experiência-chave desenvolvida neste ponto é relativa ao projeto investigativo, sendo a questão de partida “Investigar as vozes das crianças”. Esta componente investigativa revela-se importante para a prática educativa neste nível de ensino, sendo sustentada por dados recolhidos ao longo da prática no estágio. São apresentados a metodologia, o campo e as questões de investigação, as questões orientadoras da entrevista, algumas orientações metodológicas e ainda a análise de dados. A escolha das questões deve-se ao reconhecimento da suma importância da opinião de todos os intervenientes acerca da Instituição (jardim de infância), onde as crianças se movem, interagem e aprendem.

4.6.1. A investigação qualitativa

A investigação qualitativa, segundo Coelho (2004), caracteriza-se “pela ênfase na procura da compreensão do modo como a experiência social é criada e lhe é conferido significado, sendo a construção de teoria a partir da observação da realidade apontada como um dos seus traços distintivos” (p. 222).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem na sua essência, cinco características: a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; a análise dos dados é feita de forma indutiva; e o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente. Enquanto que a investigação quantitativa utiliza dados de natureza numérica que lhe permitem provar relações entre variáveis, a investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos que lhe permitirá observar o modo de pensar dos participantes numa investigação.

4.6.2. Investigar as vozes das crianças

A investigação inclui a entrevista às crianças, fazendo recurso a expressões usadas por elas sempre que necessário. Após garantida a autorização dos pais e encarregados de educação das crianças e da direção da Instituição, entrevistei catorze crianças, dez crianças da sala dos cinco anos e quatro da sala dos três anos. A ideia de entrevistar catorze crianças deveu-se ao facto de a amostra ter de ser em número suficiente para ser representativa da população, tal como o facto de as crianças terem diferentes idades, para além do interesse em saber a

opinião destas, também se encontram em diferentes níveis de desenvolvimento e interesses.

4.6.3. Entrevista

Neste estudo, optou-se pelas entrevistas semi-estruturadas por parecem mais adequadas neste contexto e por permitirem maior segurança ao investigador. Estas foram então conduzidas através de um guião onde se encontravam algumas questões gerais que foram sendo exploradas mediante as respostas dadas pelas crianças.

A entrevista, segundo Moser e Kalton (1971, citado por Bell, 1997), constitui “uma conversa entre o entrevistado e um entrevistador que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado”, desta forma permite ao entrevistador obter a informação desejada.

As entrevistas foram feitas num ambiente informal, descontraído e sem pressões, procurando sempre deixar as crianças responderem à vontade. Biggs (1986) citado por Bogdan e Biklen (1994: 136) refere a este propósito que as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os indivíduos estarem à vontade e falarem livremente dos seus pontos de vista. Por outro lado, em todas as entrevistas, o investigador colocou questões que exigissem alguma exploração de ideias. Como refere Bogdan e Biklen (1994, p. 136) “as entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser respondidas “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração”.

As principais questões orientadoras que estiveram subjacentes desde o início do presente estudo de investigação, depois de decidido o campo e as questões de investigação, foram: Porque é que os meninos

(as) vão ao jardim-de-infância? O jardim-de-infância é necessário? Para quê/porquê? O que é que acontece no jardim-de-infância? O que é que os meninos (as) fazem? O que achas que os meninos (as) gostam mais? O que não gostam? E tu? Quem decide o que acontece no JI?.

Apesar deste guião, as entrevistas iniciais, foram realizadas em modo de conversa simultaneamente a duas crianças de cada vez, para que estas se sentissem mais tranquilas e à vontade (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008), mais tarde estas foram desenvolvidas individualmente.

Nesta investigação, houve uma preocupação constante de colocar as questões e de explicar a cada criança o que se pretendia e, quais os seus objetivos. Tendo sempre em conta o guião que foi elaborado para a entrevista, usando uma linguagem compreensível e adequada às características de cada uma. As questões usadas nas entrevistas que serviram de base (flexível) para dar resposta às questões orientadoras da entrevista eram claras e concisas, embora a linguagem usada fosse adaptada às crianças. As entrevistas foram realizadas em espaços conhecidos das crianças, na sala de atividades e o exterior (quintal), o que se mostrou bastante positivo, por um lado, dado que várias crianças queriam responder e, e isso permitir que as que estavam mais relutantes em responder, tivessem ficado mais à vontade, ao mesmo tempo, tornou-se também um pouco complicado de gerir algumas situações, Os locais foram escolhidos, de forma que o ambiente fosse o menos perturbador possível para os entrevistados.

4.5.3.1. Análise dos dados

Após a leitura e análise das entrevistas procedeu-se à organização dos dados que advieram das respostas dadas pelas crianças, abrangendo

alguns aspetos, tais como, as categorias que resultam das questões colocadas às crianças. Todas elas possibilitam dar voz às crianças, pois correspondem a aspetos ligados ao seu processo educativo. As subcategorias ficam expressas e claras de forma mais explícita através das suas propriedades. As propriedades são, na maioria dos casos, os registos das respostas das crianças, que traduzem de modo mais conciso, em que consiste a subcategoria.

Categoria 1 – Razões para frequentar o jardim-de-infância:

Para a questão sobre *o porquê de irem ao jardim-de-infância* foi encontrada a categoria 1, esta surge no seguimento das respostas dadas pelas crianças. Desta forma, existem duas subcategorias decorrentes desta categoria: razões de ordem familiar e razões ligadas a atividades desenvolvidas.

Ao serem questionadas sobre as razões pelas quais vinham ao jardim-de-infância, as crianças indicaram dois tipos de resposta, razões de foro familiar, os pais diziam que iriam aprender coisas novas, e para fazerem trabalhos e porque os pais tinham que ir trabalhar.

Outras apresentaram razões mais ao nível das atividades realizadas na instituição. Sendo que algumas referiram que estavam ali para aprender coisas novas, brincar e mesmo para trabalhar. Ao referirem-se a trabalhar, as crianças usam expressões como “pesquisar na net” “temos que saber coisas diferentes para ir para a escola primária” (Apêndice 16).

Categoria 2 – Finalidades do jardim-de-infância

A categoria 2 *finalidade do jardim-de-infância* abrange respostas diversas. A maior parte delas surgiu no seguimento da questão “O que é que os meninos/meninas fazem no jardim-de-infância?”. Desta forma, existem três subcategorias decorrentes desta categoria: aprender, trabalhar e brincar. A maior parte das crianças referiu que vão ao jardim-de-infância para trabalhar. Algumas crianças referiram ainda que vão ao jardim-de-infância para “aprender coisas diferentes”, “aprender as letras do nome”. Outras razões apresentadas prenderam-se ainda com o facto que irem lá para brincar (Apêndice 17).

Categoria 3 – Processos e aprendizagem valorizada

A categoria 3 *processos e aprendizagens valorizadas* sofreram subcategorização tendo por base dois polos: o que gostam e o que não gostam. Desta forma, são apresentados os processos e aprendizagens valorizados positivamente e negativamente.

Relativamente aos processos e aprendizagens valorizados positivamente, são essencialmente referidos motivos ligados ao brincar, como “Brincar, fazer desenhos.”, “Gosto de fazer pesquisas na net.” Comparativamente aos processos e aprendizagens valorizados negativamente, as crianças referem poucos elementos negativos, mencionando apenas um aspeto físico do jardim-de-infância, como a “casa com telhado de pedra...”, e aspetos sociais, fazendo referência “...os meninos darem pontapés.”, “...fazem caretas.” (Apêndice 18).

Categoria 4 – Papéis dos atores no ambiente educativo

A categoria 4 *papéis dos atores no ambiente educativo* comporta uma subcategoria. As respostas dadas pelas crianças, quando abordado este tópico, debruçaram-se apenas na subcategoria: *os adultos*.

Em todas as entrevistas, as respostas foram unânimes, pois as crianças consideraram que as educadoras e o diretor são os responsáveis e decidem algo sobre o que fazer no jardim-de-infância (Apêndice 19).

4.7. Conclusão:

Após recolha das entrevistas e tratamento de dados, concluí que quase todas as crianças referem que vão ao jardim-de-infância para brincar, aprender e trabalhar, motivos que acham importantes e justificam a ida diária para a Instituição. Todas as crianças mostram apreciar o jardim-de-infância, sendo que a maioria disse gostar de tudo, embora duas crianças especificassem que preferem brincar no quintal e uma de jogos diversos.

Em relação às tarefas que são do seu desagrado, três crianças referem que não gostam de brincar com alguns brinquedos (não especificados), da “casa com telhado de pedras” e de “pontapés e caretas”. Como aprendizagens específicas referiram o que aprenderam sobre Austrália, reciclagem, mamíferos, sementes diversas (incluindo as bolotas), cogumelos, dinossauros, aprender a escrever as letras e o nome, e ainda desenho. Todas as crianças indicaram os adultos como decisores do que se faz no jardim-de-infância, sendo que a maioria especificou, ser o diretor e as educadoras responsáveis e quem tem o poder de decisão. Foi interessante verificar que as crianças mais novas focaram muito a brincadeira, enquanto as mais velhas mostraram consciência da

importância de trabalharem e aprenderem matérias diversas para além da brincadeira.

As crianças valorizam muito o facto de terem poder de decisão, tal é visível pois todos gostam de ser o “Professor” de sala. A partilha do poder de decisão com as crianças fomenta a sua autonomia, a sua liberdade e o seu sentido de responsabilidade. Tal como é referido por Soares (2006), “Considerar a participação das crianças na investigação, é mais um passo para a construção de um espaço de cidadania da infância, um espaço onde a criança está presente ou faz parte da mesma, mas para além do mais, um espaço onde a sua acção é tida em conta e é indispensável para o desenvolvimento da investigação” (p. 28).

Nesta investigação não foi diferente, as crianças foram parte integrante e fundamental. Ao longo da investigação, nomeadamente nas entrevistas, as crianças perceberam o seu papel essencial, ao entenderem que as suas respostas iam ter uma grande colaboração neste trabalho, foi evidente que durante as entrevistas as crianças conversavam entre si, discutindo, reformando e complementando as suas respostas para que estas fossem as mais adequadas, isto foi bastante visível nas entrevistas que foram dinamizadas no exterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A palavra pedagogia vem do grego: pais, *paidos* = criança; *agein* = conduzir; *logos* = tratado, ciência. A origem da palavra indica o papel da educadora, que no fundo não é mais do que conduzir o aluno ao conhecimento (ciência), com a ajuda dos pais e também da restante sociedade. Este papel requer gosto, dedicação, competência e reflexão. A reflexão antes, durante e depois das práticas mostram-se fulcrais e temos, como educadoras, de ser flexíveis e adaptarmos as nossas práticas constantemente. O que funciona num ano, pode não funcionar no seguinte, o que funciona com um pequeno grupo, pode não funcionar com outro, o que funciona numa atividade, pode não funcionar noutra e, todos os detalhes do que funcionou ou não têm de ser refletidos, novas ideias para fazer funcionar o que não funcionou ou até melhorar o que até funcionou, é uma preocupação constante minha e de todas as educadoras que mostram profissionalismo, como aquele que observei de todas as educadoras da Instituição, em particular da educadora da sala dos Leões. Em qualquer área, qualquer bom profissional tenta chegar à perfeição na sua prática.

A formação de educadores consiste num processo de construção da sua própria identidade, baseado em conhecimentos multidimensionais e dotado de relações sociais, experiências e aprendizagens surgidas nos contextos em que vai decorrendo a atividade profissional.

O estágio foi uma fase crucial para o desenvolvimento profissional, pois envolveu mobilização e aprendizagem de competências de análise e reflexão de saberes relativos à intencionalidade educativa e suas respetivas fases. Este momento de prática educativa permitiu ter um confronto diário com situações complexas, que exigiram respostas imediatas, potenciando, desta forma, a aquisição de novas aprendizagens e conceções sobre jardim-de-infância, educação, currículo, crianças e

sobre a própria profissão de educador. Neste sentido, pode-se dizer que este processo de formação inicial constituiu-se como um momento que permitiu encontrar o sentido da profissão, determinando o desenvolvimento de uma imagem mais realista e ajustada do ser educador.

O processo de planificar permitiu realizar escolhas pedagógicas que determinaram a ação educativa. Estas planificações tiveram como suporte as avaliações realizadas antes, durante e a após cada intervenção. Neste sentido, foi possível planificar, tendo como ponto de partida, para cada intervenção, aquilo que as crianças, naquele momento, apresentavam a nível do conhecimento, compreensão, competências e atitudes. Tendo este conhecimento, foi possível, ajustar, em muitas situações, as estratégias e metodologias, às necessidades das crianças. Ainda, em relação à planificação, verificou-se que teve orientações diferentes, em função do ponto de partida, havendo atividades que surgiram do contexto das crianças e outras que se iniciaram tendo em conta os objetivos pretendidos. Apesar das planificações terem sido realizadas com objetivos, entende-se que não seguiram a orientação de objetivo-atividade, mas sim, normalmente, o inverso.

O dia-a-dia do trabalho de um educador envolve desafios e decisões constantes, tendo em vista o currículo emergente. A meu ver, uma das dificuldades de um educador é saber como e quando interferir, pois isso depende de uma análise de momento a momento do pensamento das crianças.

BIBLIOGRAFIA

- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Gradiva. Lisboa.
- Bogdan R. & Biken, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora. Porto.
- Castro, J. e Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados*. Lisboa: DGIDC.
- Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Dissertação de doutoramento. Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.
- Conezio, K. & French, L. (2002). Science in the preschool classroom: Capitalizing on children's fascination with the everyday world to foster language and literacy development. *Young Children*, 57: 12-18.
- Dewey, J. (1897/1989). O Meu Credo Pedagógico. Tradução in: *Cadernos de Educação de Infância*, 9: 10-15.
- Donaldson, M. (1978). *Children's Minds*. New York: W.W. Norton & Company.
- Edwards, C., & Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Artmed Editora S.A. Brasil.
- Ferreira, H. (2006). *Lutas aplicadas à Educação Física Escolar*. Fortaleza: Universidade Vale do Acaraú.
- Fisher, J. (2004). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. In I. Siraj-Blachford (coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pref. ev. cien. T. Vasconcelos; trad. P. Almeida) (pp. 21-39). Lisboa: Texto.

- Heal, C. & Cook, J. (2004). Humanidades: Desenvolvendo uma Noção de Lugar e de Tempo nas Crianças mais Pequenas. In I. Siraj-Blachtford (coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pref. rev. cien. T. Vasconcelos; trad. P. Almeida) (pp. 114-128). Lisboa: Texto.
- Katz, L., & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*, 2ª edição. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Kinney, L. & Wharton, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças*. Educação infantil em Reggio Emilia. Artmed Editora S.A. São Paulo.
- Matta, F. (2001) *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa
- Miguel A. Zabalza (2000) *Planificações e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Edições ASA, Porto.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação (DEP/NEP). Lisboa.
- Ministério da Educação.(1997). *Educação Pré-Escolar: Legislação*. Lisboa:
- Ministério da Educação (1997/2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa.
- Nunes, J.(2000) *O Professor e a Acção Reflexiva*. Edições ASA. Porto
- Papaia, D.E. & Olds, S.W. & Feldman, R.D.(2001) *O Mundo da criança*. 8ª edição. Mcgraw Hill. Lisboa.

Piaget, J..(1972) *Development and learning. in lavatellys.stendler, f. Reading in child behavior and development. New York:*

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar-Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)*. Editora. Porto.

Ruivo, J.; & Silva, I. L. da; & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. M.E. (DEB/NEP). Lisboa:

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

Legislação consultada

Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de Outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n. 241, de 30 de agosto de 2001. Define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Diário da República n. 201, I Série A, p. 5572-5575, agosto, 2001.

Webgrafia

Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, vol.3, 2:91-110 (*acessível em: www.curriculosemfronteiras.org*).

Kuperstein,A .& Missalglia V. (2005). *Autismo(acessível em:www.autismo.com.br*.

APÊNDICES

Índice de apêndices:

Apêndice 1. Quadro-1 Espaço da Sala	97
Apêndice 2. Quadro-2 das Rotinas diárias	98
Apêndice 3. Quadro -3 Avaliação das aprendizagens das crianças.....	99
Apêndice 4. Poema “ Ao contrário, as Cem existem”	101
Apêndice 5. Quadro-4 Ficha G1-SAC.....	102
Apêndice 6. Figura -1 Envelope, Figura-2 carta utilizada para o lançamento do projeto pedagógico.....	104
Apêndice 7. Quadro-5 Cronograma de calendarização do projeto pedagógico	105
Apêndice 8. Quadro -6 Planificação da 1ª semana de implementação do projeto pedagógico	106
Apêndice 9. Quadro -7 Planificação da 2ª semana de implementação do projeto pedagógico	107
Apêndice 10. Quadro -8 Planificação da 3ª semana de implementação do projeto pedagógico.....	108
Apêndice 11. Quadro -9 Planificação da 4ª semana de implementação do projeto pedagógico	109
Apêndice 12. Quadro -10 Planificação da 5ª semana de implementação do projeto pedagógico	110
Apêndice 13. Quadro -11 Planificação da 6ª semana de implementação do projeto pedagógico	111
Apêndice 14 Figura-3 Grupos de trabalho de projeto pedagógico.....	112
Apêndice 15 Figura-4 Teia Final do projeto pedagógico.....	113
Apêndice 16. Quadro 12 – Razões para frequentar o jardim-de-infância	114
Apêndice 17. Quadro 13 – Finalidades do jardim-de-infância.....	115

Apêndice 18 Quadro 14 – Processos e aprendizagens valorizadas 116

Apêndice 19 Quadro 15 – Papéis dos atores do ambiente educativo ... 117

APÊNDICE 1

Quadro 1 – Espaços da sala

Espaços	Materiais
Tapete	Almofadas, jogos de construção (legos e jogos de encaixe).
Quadro Branco	Marcadores e apagador.
Espaço de leitura	Livros, estante e uma cadeira.
Mesas (expressão plástica/ jogos)	Duas mesas retangulares, uma mesa hexagonal, cadeiras, materiais de desgaste (lápiz, marcadores, cola, folhas), plasticina e jogos didáticos (puzzles, dominó, jogos de regras...).
Cavalete	Tintas, pincéis, folhas de papel e mola.
Informática	Computador e jogos.
Ciências	Livros de experiências, mesa, globo, caixa de materiais para experiências (lupa, balões)
Casa das bonecas	Lava-loiças, fogão, mesa, cadeiras, tabua e ferro, acessórios (alimentos de plástico, panelas), carrinho para bonecas.
Canto de aprendizagem da criança A*	Mesa, estante, jogos (jogos de memória, de correspondência, de recortes).

*A- Criança com necessidades educativas especiais (NEE).

APÊNDICE 2

Quadro 2 – Rotinas diárias

8h00	Abertura da instituição-espço comum, atividades livres
9h30	Sala- início das atividades de rotina
10h00	Conversa em grande grupo para a planificação da atividade (s) do dia
10h20	Atividades orientadas na sala e/ou exterior
11h55	Higiene
12h00	Almoço
12h45	Atividades livres
14h30	Continuação das atividades orientadas
15h50	Higiene
16h00	Lanche
16h30	Atividades livres em espaços comuns
18h30	Encerramento da instituição

APÊNDICE 3

Quadro 3 – Avaliação das aprendizagens das crianças

Evidência nº				Data:			
Evidência selecionada por:							
Criança <input type="checkbox"/>				Educador/a <input type="checkbox"/>			
Foi elaborada em contexto de:							
Sala <input type="checkbox"/>				Atelier <input type="checkbox"/>			
Contextualização:							
Áreas de conteúdo*							
Formação pessoal e social			Conhecimento do mundo			Expressão e comunicação	
Autonomia	Desenvolvimento da identidade	Socialização	Multiculturalidade e cidadania	Biologia	História e Geografia	Química e Física	Educação ambiental
Exp. Dramática	Exp. Motora	Exp. Musical	Exp. Plástica	Dom Linguagem e abordagem à Escrita	Dom Matemática		
*De acordo com as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (1997)							

Comentário à evidência:

Observações:

APÊNDICE 4

Poema – Ao Contrário, as Cem Existem

A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem
modos de escutar
as maravilhas de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.

Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi

APÊNDICE 5

Quadro 4- SAC: Ficha 1G, 1º momento de observação

Grupo: 5anos		N.º total de crianças: 12		
Nº de adultos: 3		Semana de 04 a 06 de janeiro		
Observador: Carla Barbosa				
Nº	Nome da criança	Níveis de Bem-Estar Emocional	Níveis de Implicação	Comentários
1	A	1(2)345?	12(3)45?	- Crianças autista; - Desliga-se e distrai-se facilmente; - Nunca ou quase nunca desfruta do contexto educativo.
2	B	123(4)5?	123(4)5?	- Tem capacidade para se defender; - Tem confiança em si mesma.
3	C	12(3)45?	12(3)45?	- Criança estrangeira; - Pouco interessada nas atividades propostas.
4	D	1234(5)?	123(4)5?	- Muito interessado; - Motivado; - Criança muito sorridente.
5	E	1234(5)?	1234(5)?	- Muito motivado; - Interessadíssimo em todas as atividades.
6	F	12(3)45?	12345(?)	- Tem apenas 3 anos; - Motivada e aberta a novos estímulos.
7	G	1234(5)?	1234(5)?	- Muito interessada e motivada em todas as atividades propostas; - Pertinente nos comentários.
8	H	123(4)5?	123(4)5?	- Capacidade para se defender; - Interessada; - Por vezes custa-lhe prestar atenção.

9	I	1 2 3 4 ⑤?	1 2 3 4 ⑤?	- Mentalmente ativa; - Interessada; - Pertinente
10	J	1 2 3 ④ 5 ?	1 2 3 4 ⑤?	- Motivada; - Interessada; - Tranquila; - Espontânea.
11	K	1 2 ③ 4 5 ?	1 2 3 ④ 5 ?	- Está pouco tempo no jardim-de-infância; - Por vezes sente-se pouco à vontade.
12	L	1 2 ③ 4 5 ?	1 2 ③ 4 5 ?	- Tem apenas 3 anos; - Desliga-se e distrai-se facilmente; - Pouco espontânea; - Nem sempre se sente a vontade; - Tímida.

APÊNDICE 6

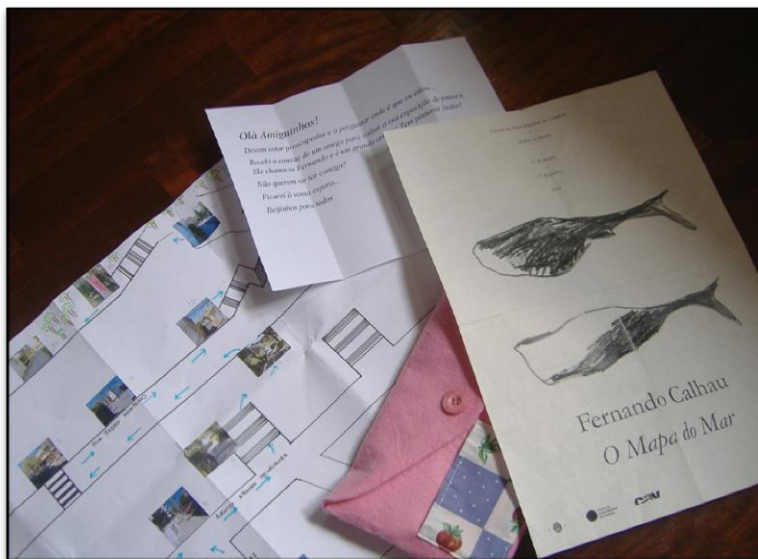


Figura 1- Envelope utilizado para o lançamento do projeto

Olá Amiguinhos!

Devem estar preocupados e a perguntar onde é que eu estou...

Recebi o convite de um amigo para visitar a sua exposição de pintura. Ele chama-se Fernando e é um grande artista! Tem pinturas lindas!

Não querem vir ter comigo?

Ficarei à vossa espera...

Beijinhos para todos

Figura 2- Carta da “Marta”- Lançamento do projeto


APÊNDICE 7

Quadro5 – Cronograma da calendarização do projeto

1ª Semana 11/04/2012 a 13/04/2012	2ª Semana 18/04/20 12 a 20/04/20 12	3ª Semana 25/04/20 12 a 27/04/20 12	4ª Semana 02/05/20 12 a 04/05/20 12	5ª Semana 09/05/20 12 a 11/05/20 12	6ª Semana 16/05/201 2 a 18/05/201 2
Lançamento do projeto	Retirar as coisas do atelier		Colocação da lombada com o logótipo da instituição nos livros e sua organização	Organização do Espaço	
Listagem do que existe	Remodelação dos móveis, mesa e cadeiras				
Realização de inquérito às outras salas			Etiquetar as prateleiras dos armários		
Listagem do que gostavam de ter no atelier					
O que é o atelier?		Criação do cartaz das regras	Decoração das caixas para guardar material		Divulgação
Início da construção da teia					
1ª Fase - Definição do problema	3ª Fase - Execução				
2ª Fase - Planificação Desenvolvimento do Trabalho					4ª fase - Divulgação e Avaliação


APÊNDICE 8

Quadro 6 – Planificação da primeira semana da implementação do projeto

 jardim de infância SASUC		<u>Idade:</u> 5 anos				
<u>Educadora Cooperante:</u> Raquel Maricato <u>Professora Supervisora:</u> Professora Doutora Vera do Vale <u>Estagiária:</u> Carla Barbosa		<u>Data:</u> 11 a 13 de abril de 2012				
Nome do projeto	Estratégias /atividades	Objetivos	Áreas de conteúdo	Organização do grupo	Área/espço	Avaliação
Projeto*	Lançamento do projeto – visita ao CAPC	Contatar com diferentes formas de expressão artística	Formação pessoal e social	G. G.	CAPC	Registo fotográfico e vídeo
	O que é o atelier	Fomentar a curiosidade e o desejo de saber	Conhecimento do Mundo		Sala dos Peixes Sala dos Caracóis	Registo escrito
	Inquérito às restantes salas	Fomentar o diálogo entre as crianças, facilitando a comunicação	Expressão e comunicação: domínio linguagem oral e abordagem à escrita	P. G.	Atelier	Diálogo
	Criação de uma lista de material existente no atelier e do que gostariam de ter					Observação direta
	Construção da teia					

APÊNDICE 9

Quadro 7- Planificação da segunda semana da implementação do projeto

<p style="text-align: center;">jardim de infância SASUC</p> 						
Educadora Cooperante: Raquel Maricato			Idade: 5 anos			
Professora Supervisora: Professora Doutora Vera do Vale			Data: 18 a 20 de abril de 2012			
Estagiária: Carla Barbosa						
Nome do projeto	Estratégias /atividades	Objetivos	Áreas de conteúdo	Organização do grupo	Área/espço	Avaliação
Projeto*	Inquérito à sala dos Peixes Remodelação dos móveis Organização dos livros por conteúdos	Fomentar a curiosidade e o desejo de saber Contatar com o código escrito e as suas diferentes funções Respeitar o material coletivo e o trabalho dos outros	Expressão e Comunicação: expressão motora; expressão plástica; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; domínio da matemática – formação de conjuntos Conhecimento do mundo Formação pessoal e social	P.G.	Atelier Sala dos Peixes	Registo fotográfico e escrito Observação direta Diálogo


APÊNDICE 10

Quadro 8 – Planificação da terceira semana da implementação do projeto

<p>jardim de infância SASUC</p> <p>Idade: 5 anos</p>						
<p>Educadora Cooperante: Raquel Maricato</p> <p>Data: 25 a 27 de abril de 2012</p>						
<p>Professora Supervisora: Professora Doutora Vera do Vale</p>						
<p>Estagiária: Carla Barbosa</p>						
Nome do projeto	Estratégias /atividades	Objetivos	Áreas de conteúdo	Organização do ensino	Área/espço	Avaliação
P Projeto*	Utilização de diferentes materiais	Respeitar o material coletivo e o trabalho dos outros	Expressão e comunicação; expressão motora; expressão plástica; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	P.G.	Atelier	Registo fotográfico e escrito Observação direta Diálogo
	Remodelação dos móveis	Fomentar o diálogo entre as crianças facilitando a comunicação				
	Construção de pictogramas	Tratar os dados dos inquéritos	Conhecimento do mundo			
	Construção das regras do atelier	Contatar com o código escrito e as suas diferentes funções	Formação Pessoal e Social			
	Continuação da construção da teia	Fomentar a capacidade e a criatividade				

APÊNDICE 11

Quadro 9 – Planificação da quarta semana da implementação do projeto

jardim de infância SASUC				Idade: 5 anos		
Educadora Cooperante: Raquel Maricato		Data: 25 a 27 de abril de 2012				
Professora Supervisora: Professora Doutora Vera do Vale						
Estagiária: Carla Barbosa						
Nome do projeto	Estratégias /atividades	Objetivos	Áreas de conteúdo	Organização do grupo	Área/espço	Avaliação
P Projeto*	Utilização de diferentes materiais	Respeitar o material coletivo e o trabalho dos outros	Utilização de diferentes materiais	P.G.	Atelier	Registo fotográfico e escrito
	Colocação dos logótipos nos livros e sua organização	Fomentar o diálogo entre as crianças, facilitando a comunicação	Colocação dos logótipos nos livros e sua organização			
	Etiquetar prateleiras dos armários	Organizar a biblioteca	Etiquetar prateleiras dos armários	G.G.		Observação direta
	Continuação da construção da teia	Contatar com o código escrito e as suas diferentes funções	Continuação da construção da teia			Diálogo
	Decoração das caixas de alguns materiais	Fomentar a capacidade de criatividade	Decoração das caixas de alguns materiais			Documentação
	Definição do nome do projeto	Desenvolver a motricidade fina	Definição do nome do projeto			
	Visita à Biblioteca	Conscientizar valores e desenvolver a identidade	Visita à Biblioteca			


APÊNDICE 12

Quadro 10 – Planificação da quinta semana da implementação do projeto

<p style="text-align: center;">jardim de infância SASUC</p> <p style="text-align: right;">Idade: 5 anos</p>		<p style="text-align: center;">Data: 02 a 04 de maio de 2012</p>				
<p>Educadora Cooperante: Raquel Maricato</p>		<p>Professora Supervisora: Professora Doutora Vera do Vale</p>				
<p>Estagiária: Carla Barbosa</p>						
Nome do projeto	Estratégias /atividades	Objetivos	Áreas de conteúdo	Organização do grupo	Área/espço	Avaliação
Atelier mágico	Organização da biblioteca	Respeitar o material coletivo e o trabalho dos outros	Expressão e comunicação;	P. G.	Atelier	Registo fotográfico e vídeo
	Etiquetar prateleiras dos armários	Fomentar o diálogo entre as crianças, facilitando a comunicação	expressão motora; expressão plástica;			
	Continuação da construção da teia	Organizar a biblioteca	domínio da linguagem oral e abordagem à escrita			Observação direta
	Decoração das caixas de alguns materiais	Conhecer diferentes tipos de arte	Conhecimento do mundo			Diálogo
	Organização dos materiais e do espaço	Fomentar a capacidade de criatividade	Formação Pessoal e Social			
	Workshop *	Formar conjuntos				
	Visita à Biblioteca	Desenvolver o sentido estético				

APÊNDICE 13

Quadro 11 – Planificação da sexta semana da implementação do projeto

<p style="text-align: center;">jardim de infância SASUC</p> 		<p style="text-align: right;">Idade: 5 anos</p>				
<p>Educadora Cooperante: Raquel Maricato</p>		<p>Data: 16 a 18 de maio de 2012</p>				
<p>Professora Supervisora: Professora Doutora Vera do Vale</p>						
<p>Estagiária: Carla Barbosa</p>						
Nome do projeto	Estratégias /atividades	Objetivos	Áreas de conteúdo	Organização do grupo	Área/espço	Avaliação
Atelier mágico	<p>Workshops:</p> <p>Pinturas coloridas com bolas de sabão.</p> <p>Máscaras com pasta de papel.</p> <p>Construções com diferentes materiais (tecido, cartão, botões, etc.)</p> <p>Pinturas com lápis de cera/cor, utilizando materiais de diferentes texturas</p>	<p>Fomentar o diálogo entre as crianças facilitando a comunicação.</p> <p>Conhecer diferentes tipos de arte.</p> <p>Fomentar a capacidade criativa.</p> <p>Desenvolver o sentido estético.</p> <p>Desenvolver a motricidade fina.</p> <p>Fomentar a curiosidade e o desejo de saber.</p> <p>Consciencializar valores e desenvolver a identidade.</p>	<p>Expressão e comunicação:</p> <p>Expressão motora; expressão plástica; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.</p> <p>Conhecimento do mundo</p> <p>Formação pessoal e social</p>	<p>P.G.</p> <p>G.G.</p>	<p>Atelier</p> <p>Sala das Tartanugas ??</p> <p>Biblioteca Geral??</p>	<p>Observação direta</p> <p>Registo escrito</p> <p>Registo fotográfico</p>

APÊNDICE 14



Figura 3 – Grupos de trabalho do projeto pedagógico

APÊNDICE 15

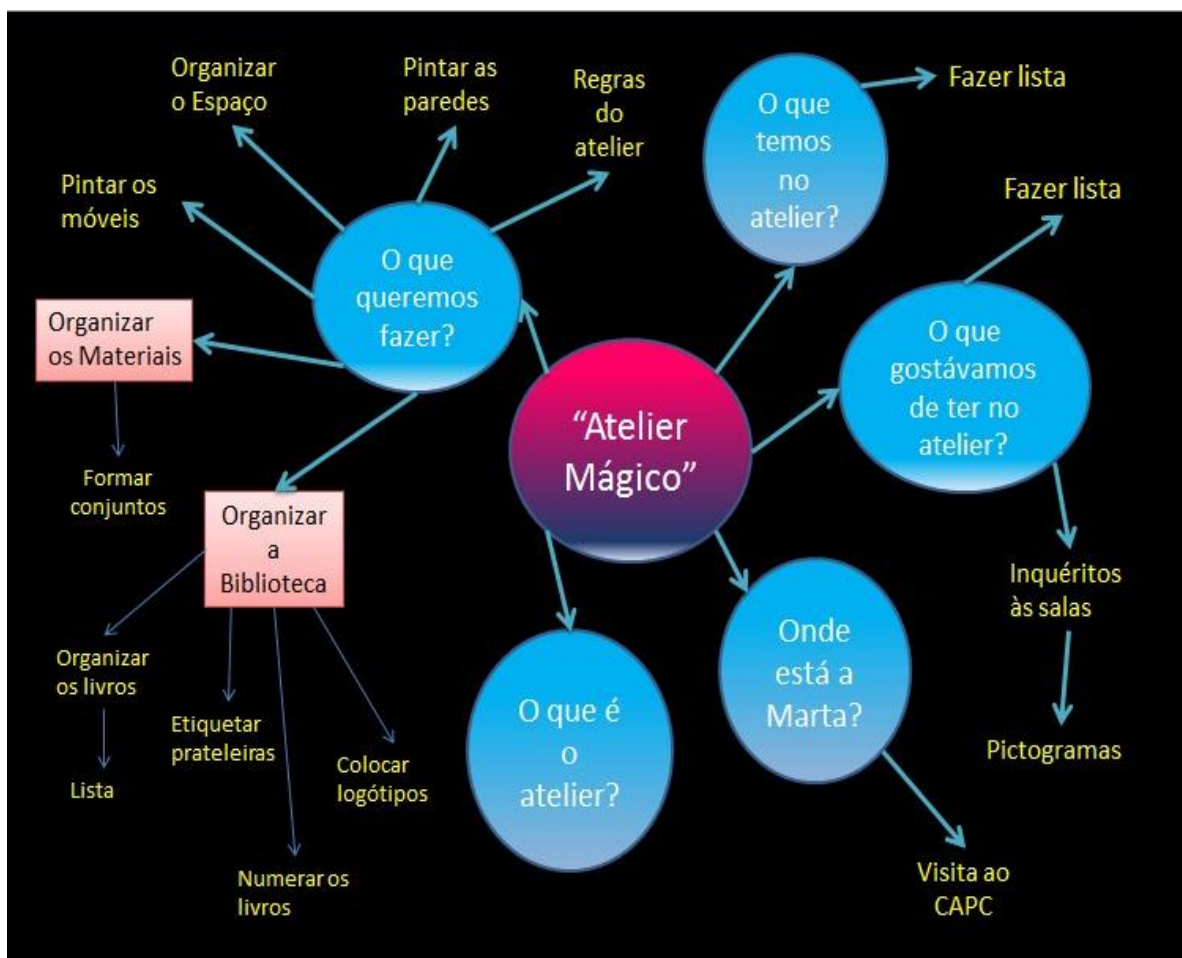


Figura 4 – Teia final da implementação do projeto de trabalho

APÊNDICE 16

Quadro – 12 Razões para frequentar o J.I.

Categoria: Razão para frequentar o JI	
Subcategoria	Propriedades
Razões familiares	<p>“Porque a minha mãe traz-me para fazer trabalhos”</p> <p>“Aprendemos coisas novas... pois a minha mãe também diz isso”</p> <p>“A minha mãe diz que eu tenho sempre que vir”</p>
Razões ligadas a atividades desenvolvidas	<p>“Fazer jogos”</p> <p>”Trabalhos... sobre coisas... dos mamíferos, dos cogumelos... também sabemos muitas coisas dos cogumelos”</p> <p>“Gosto muito de brincar no quintal”</p> <p>“Brinco ao que me apetece e trabalho para aprender”</p> <p>“Para aprender coisas novas”</p> <p>“Acho muito importante... porque temos que saber para ir para a escola primária”</p> <p>“Fazer ginástica”</p> <p>“Pesquisar na net”</p>

APÊNDICE 17

Quadro – 13 Finalidades do J.I.

Categoria: Finalidades do JI	
Subcategoria	Propriedades
Aprender	<p>“Para aprender coisas diferentes”</p> <p>“Para aprendermos coisas novas.”</p> <p>“Aprendo as letras do meu nome”</p> <p>“Porque depois explicamos aos outros meninos o que estávamos a aprender e eles ensinam o que eles sabem”</p>
Trabalhar	<p>“É fazer letras e diferenças e desenhos.”</p> <p>“Eu penso que não é igual, quando estou a trabalhar tenho de estar com atenção”</p> <p>“Também pinto”</p> <p>“Podemos fazer trabalhos e ensinamos à mãe”</p> <p>“Fazemos trabalhos”</p> <p>“Trabalhos dos mamíferos.”</p>
Brincar	<p>“Brincar com jogos”</p> <p>“No quintal”</p> <p>“Construímos castelos...é muito divertido”</p> <p>“Nós brincamos com os brinquedos que temos no quintal...nas casinhas e nos baloiços” “</p> <p>“Brincar</p>

APÊNDICE 18

Quadro – 14 Processos e aprendizagens valorizados

Categoria: <u>Processos e aprendizagens valorizados</u>	
Subcategoria	Propriedades
Processos e aprendizagens valorizados positivamente	<p>“Brincar, fazer desenhos.”</p> <p>“Eu gosto de fazer ginástica.”</p> <p>“Gostam de legos”</p> <p>“Fazer letras e construir castelos.”</p> <p>“Gosto de fazer pesquisas na net.”</p> <p>“...de fazer o projeto dos cogumelos.”</p> <p>“...saber os mamíferos de Portugal.”</p> <p>Eu gosto do projeto da Austrália.”</p>
Processos e aprendizagens valorizados negativamente	<p>“...casa com telhado de pedra...”</p> <p>“...os meninos darem pontapés.”</p> <p>“...fazem caretas.”</p>

APÊNDICE 19

Quadro- 15 Papéis dos atores no ambiente educativo

Categoria: <u>Papéis dos atores no ambiente educativo</u>	
Subcategoria	Propriedades
Os adultos (Educadoras e Diretor)	Mandam Decidem