

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A interacção em Educação de Infância Uma construção colaborativa do conhecimento

Relatório de Estágio apresentado à
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Para obtenção de grau de
Mestre em Educação Pré-Escolar

Por **Maria Benedita Basto e Sá Passos**
Sob Orientação da **Mestre Conceição Oliveira**
Co-orientação da **Dra. Alice Santos**

Junho 2011



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE
PAULA FRASSINETTI

RESUMO

Considerando a educação como uma acção complexa e colaborativa, que deve assentar numa pedagogia da participação, a criança só pode ser percebida como um participante activo, envolvido na construção da sua vida social, da dos que a rodeiam e da sociedade em que se insere. Neste sentido, o educador em Jardim-de-Infância, possui uma oportunidade única de contribuir para os processos de construção de uma base sólida da aprendizagem social da criança, uma vez que é nesta fase que ela vai aprender a trabalhar em grupo, a distribuir tarefas, a gerir problemas e a participar de forma activa, aprendendo a ser autónoma nessas matérias. Tendo por base este pressuposto, o presente relatório pretende fazer uma apresentação e reflexão crítica sobre a importância da interacção (adulto criança e criança/criança) e a forma de intervenção utilizada na sua promoção, a qual assentou numa proposta de construção colaborativa do conhecimento (Pedagogia de Projecto).

ABSTRACT

Considering education as a complex and collaborative action, which must be based on a pedagogy of participation, the child can only be perceived as an active participant, involved in the construction of their social life, of those around her and of the society in which she is integrated . In this sense, the Kindergarden Teacher, has a unique opportunity to contribute to the process of building a solid foundation on the social education of the child, since it is at this stage that she will learn to work in groups, to distribute tasks, manage problems and to participate actively, learning to be autonomous in these matters. Based on this assumption, this report intends to make a presentation and critical reflection of the importance of interaction (child / adult and child / child) and form of intervention used in its promotion, which was based on a proposal for collaborative construction of knowledge (Pedagogy Project).

AGRADECIMENTOS

Tendo a noção de que a elaboração do Relatório Final de Estágio nunca é um trabalho de uma só pessoa, não posso deixar de aqui mencionar os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que, de forma directa ou indirecta, contribuíram e colaboraram na sua concretização.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à Doutora Alice Santos, Supervisora e Orientadora deste estágio, pelo saber partilhado, disponibilidade, dedicação, incentivo e ajuda prestada, ao longo de todo este percurso profissionalizante.

Agradeço também à Cláudia, Educadora Cooperante envolvida no processo de prática profissional, pelo acolhimento, disponibilidade, ajuda, interesse e envolvimento na realização do mesmo. Não posso deixar de ainda agradecer às minhas crianças da sala dos três anos, que tanto me ensinaram e permitiram aprender, aos seus Pais e a toda a Equipa Educativa, que tão bem me acolheram.

A todos os Professores e colegas de Mestrado, agradeço a partilha de saberes, de experiências e, sobretudo, a saudável e alegre convivência.

Agradeço também à minha família, destacando aqui minha mãe, que tanto me apoiou e incentivou ao longo de toda esta caminhada; aos meus avós e tia (sem a ajuda dos quais não teria o suporte financeiro necessário para levar até ao fim esta jornada); ao meu querido namorado, pelo carinho, tolerância, compreensão e pela muita ajuda que sempre me disponibilizou.

Chegar até aqui não foi fácil e muitas vezes senti uma grande vontade de desistir. E, se todas as pessoas anteriormente citadas foram importantes na minha caminhada, neste aspecto em particular, não poderia deixar de aqui mencionar o incentivo e apoio recebidos da Doutora Ivone Neves e da Educadora Lúcia Vilhena, que tanto me ajudaram a superar os muitos momentos de insegurança e desânimo.

Índice

Introdução	3
I. Enquadramento teórico	6
1.1 Conceção sobre a educação e o educador	6
1.2 Perspectivas sobre o futuro.....	7
1.3 Papel do Professor Investigador	9
1.4 Referentes teóricos que sustentaram a prática pedagógica	11
II. Metodologias de investigação.....	18
2.1 Opções metodológicas.....	19
2.2 Técnicas e instrumentos de investigação	20
III.Contexto Organizacional	23
3.1 Caracterização da Instituição	23
3.2 Caracterização do meio, famílias e crianças	24
3.2.1 Meio envolvente	24
3.2.2 Famílias e crianças – do grupo dos três anos.....	25
3.3 Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade	29
IV. Intervenção e exigências Profissionais.....	31
V. Considerações finais.....	44
VI. Bibliografia	48
VII Anexos	3

INTRODUÇÃO

Conforme o estabelecido pelo ciclo de estudos conducentes ao Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, foi realizado um estágio profissionalizante, o qual objectiva a elaboração do presente Relatório.

Este Relatório pretende assim reflectir o percurso efectuado no âmbito da experiência prática realizada em situação de co-docência em Jardim-de-Infância, através da caracterização da Instituição de acolhimento, e da análise reflexiva sobre o trabalho nela desenvolvido, tendo em conta as aprendizagens, conquistas e dificuldades sentidas.

Fundamentado numa prática reflexiva, que questionará a realidade vivida, e tendo por base pressupostos teóricos que orientaram a prática, aqui será analisado o percurso de desenvolvimento pessoal e profissional experienciado. Essa análise, fundamental para a avaliação de qualquer desempenho, certamente contribuirá, e acima de tudo, para o desenvolvimento de uma consciência crítica, enquanto ser humano e educadora, que permitirá analisar o modo de pensar e agir, ajudando assim a transformar e melhorar a qualidade da prática educativa.

Só reflectindo sobre o que somos, o que realizamos, o que sabemos e o que procuramos saber, tendo em conta as diferentes situações e contextos, poderemos ter a capacidade de aprender, de nos desenvolvermos e evoluir, tentando ir sempre mais longe no processo de aperfeiçoamento.

O início deste estágio profissionalizante não foi fácil. Nunca antes, nas poucas situações de estágio vividas, trabalhara com um grupo de crianças de três anos, e muito menos, apanhando o início do ano escolar, pelo que, foi totalmente novo, o facto de acompanhar um grupo em que a generalidade das crianças chorava e tentava não perder a presença e proximidade dos respectivos familiares.

Tal como essas crianças, estava assustada, nervosa, insegura. Como poderia então ultrapassar esses medos? Como poderia avançar, no sentido de

começar a “viver” a educadora que tanto desejara ser? E a resposta surgiu através da lembrança de um pequeno texto, lido em tempos, e que aqui se reproduz:

“Ela entrou na sala e viu rostos que perscrutavam, indagavam, esperavam. Começou a falar-lhes das suas férias, mas descobriu que esta palavra ali era oca e distante. Abriu então seu caderno de planos e quis ensinar-lhes as maravilhas que ali escrevera, mas aprendeu que menino triste não tem gosto para manejar o lápis. Quis ensinar uma canção, mas o canto se tornou um choro. Tentou contar-lhes coisas de bruxas, de fadas, de gigantes, mas percebeu que não crêem em fantasias os meninos que vivem a verdade de cada dia. Por um instante a professora não encontrou o que fazer. Então, apenas sorriu para a classe e decidiu dar-lhes primeiro a sua amizade. Depois, mansamente, lhes daria ensinamentos.” (Bueno, cit. Nicolau, 1993)

E foi isso mesmo que foi posto em prática com aqueles meninos e meninas: foi-lhes demonstrado carinho, dado mimo e a atenção requerida, mantendo a firmeza necessária, tentando fazer de cada uma das crianças um amigo especial.

Desde aquele primeiro contacto até aos dias de hoje, verificou-se uma grande evolução, não só profissional, mas também pessoal, a qual corresponde ao crescimento que foi possibilitado pela experiência vivida, que permitiu desenvolver e adquirir competências, atitudes, valores e uma maior capacidade de observar, investigar, analisar, reflectir, agir, corrigir, -processos que são o pilar base no exercício desta profissão.

Constituiu-se uma peça fundamental neste desenvolvimento, não só o melhor e continuado conhecimento do grupo de crianças, mas também a interacção pedagógica estabelecida com a educadora cooperante e a supervisora da escola de formação. Esta foi sempre uma relação harmoniosa, que proporcionou a abertura para expor preocupações e dificuldades e, em que a maior experiência de ambas, os seus exemplos, práticas e orientações, ajudaram sobretudo a minimizar ou ultrapassar algumas das limitações que poderiam ser um obstáculo na vida profissional, ao nível da autonomia, do auto-conhecimento, do espírito de iniciativa e do sentido crítico.

Espera-se ser conseguido, durante o presente trabalho, explicitar todo o desenvolvimento conseguido. Este relatório apresenta-se dividido em quatro partes. A primeira faz um pequeno enquadramento teórico, tendo por base um quadro de referência conceptual sobre o que se considera ser a educação e o

educador; o tipo de cidadão que se pretende ajudar a formar; o papel do professor investigador e metodologias de intervenção educativa, bem como os princípios pedagógicos desenvolvidos. No ponto seguinte serão abordadas as opções metodológicas efectuadas e técnicas de investigação utilizadas. Na terceira parte é feita referência à caracterização do contexto onde decorreu a prática: organização e caracterização da Instituição, das crianças, famílias e meio, bem como prioridades de intervenção. O último ponto focará essencialmente a intervenção ao nível da interacção, dimensão considerada uma prioridade a trabalhar com o grupo de crianças. Para finalizar serão apresentadas algumas considerações pessoais sobre o balanço feito ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional, focando aspectos da experiência vivenciada durante o estágio.

Para além dos pontos acima mencionados, o relatório incluirá ainda as referências bibliográficas que serviram de suporte à sua elaboração e anexos.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Conceção sobre a educação e o educador

“O novo século, tempo de esperança por excelência, encerra um precioso tesouro que pode ser a chave da conversão de uma utopia inalcançável em visão motora e mobilizadora das consciências e das boas vontades. Esse fabuloso tesouro a descobrir pelas gerações vindouras, o qual pode construir alicerces de um “humanismo XXI” a partilhar no oceano da intensa comunicação que caracteriza o nosso tempo próximo, é nada mais, nada menos do que a Educação.” (Delors, 1996: 9)

Esta citação tem por base as considerações do relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, que propõe um tipo de educação que assenta em quatro pilares fundamentais da aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Estes quatro pilares, eleitos como fundamentais na educação, direccionam as aprendizagens para a aquisição de instrumentos de compreensão, raciocínio e execução.

Estes pressupostos vão de encontro ao considerado como sendo o mais importante na Educação. Ou seja, educar, vai muito além da uma dimensão meramente cognitiva, caracterizada pela transmissão/aquisição de conhecimentos. Educar significa trabalhar outros domínios igualmente importantes, tais como o afectivo-emocional, o ético-moral e o psicomotor. Esta perspectiva é defendida por Reboul ao referir que:

“A educação é a acção consciente que permite a um ser humano desenvolver as suas aptidões físicas e intelectuais bem como os seus sentimentos sociais, estéticos e morais, com o objectivo de cumprir, tanto quanto possível, a sua missão como homem; é também o resultado desta acção.” (1971:2)

Esta visão de uma educação integral e o sucesso do processo educativo, só podem ser conseguidos com a colaboração dos pais/encarregados de educação, da sociedade em geral e da Escola, pois só assim se conseguirão formar pessoas sólidas e capazes de colaborar com os outros, dando sentido à própria vida.

Complementar da acção educativa da família, a educação Pré-escolar é a primeira etapa da educação e alicerce do processo de educação ao longo da vida. Nela é pretendido favorecer-se a formação e o desenvolvimento

equilibrado da criança, visando a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Esta é uma etapa de imensas aquisições, um período de extrema importância na vida da criança, daí que seja necessário garantir o máximo desenvolvimento de todas as potencialidades infantis.

Os primeiros anos de vida da criança são fundamentais no desenvolvimento da sua personalidade, das suas competências cognitivas, da capacidade de se relacionar com os outros, da sua atitude face ao mundo e às coisas. É por isso na infância, que se devem realizar as acções de desenvolvimento psicomotor que vão promover o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afectivo da criança.

Neste sentido, ao educador de infância cabe a responsabilidade de criar e proporcionar contextos, actividades e experiências que promovam e orientem o desenvolvimento, a aprendizagem e o crescimento harmonioso das crianças que acompanha. Como refere Fortuna:

“O futuro da infância, assim como o futuro do homem, depende hoje de adultos capazes de contribuir activa e conscientemente para que as crianças se tornem, elas mesmas, uma permanente busca de reinvenção humana.”
(2005:21 cit. Craveiro & Ferreira 2007:17)

1.2 Perspectivas sobre o futuro

Baseada no anteriormente exposto, o papel do educador é visto como aquele que deve, para além de instruir, ajudar sobretudo a formar. Quer isto dizer, ajudar a formar pessoas não só mais inovadoras e criativas, mas também melhores cidadãos que possam, assim, contribuir para a construção de uma sociedade melhor, mais livre e justa.

Nos dias de hoje assistimos ao desmoronar das bases racionais que fundamentaram valores humanos nucleares: o bem, a felicidade, a verdade, a paz, a justiça, o civismo ou a solidariedade.

Considera-se por isso que a tarefa base do educador de infância é a de promover o respeito pelo pré-existente, o sentido de identidade e de pertença, conciliando a importância da autonomia racional com valores de enraizamento (tradições, costumes, valores herdados, atitudes morais, etc.), e ainda, a maturidade do ser livre com a responsabilidade.

A vida em sociedade traz consigo a inevitabilidade da convivência, e não da mera coexistência, pelo que cabe ao educador, não só como mediador do processo educativo, mas também como participante activo, promover a aprendizagem e desenvolvimento dos valores intrínsecos a essa vida em comum, numa *“dinâmica de contágio social”* (Baptista, 2005: 84)

Essa dinâmica está bem patente em Maturana, quando refere que:

“Como vivermos é como educaremos, e conservaremos no viver o mundo que vivermos como educandos. E educaremos outros com nosso viver com eles, o mundo que vivermos no conviver.” (2002: 30)

Reconhecendo a vulnerabilidade, dignidade e competência da criança, é fundamental cuidar dela, protegê-la, educá-la, proporcionando-lhe oportunidades de acesso a ambientes enriquecedores que estimulem as suas competências, e a ajudem a desenvolver-se harmoniosamente. No entanto, reconhecer a criança como competente e, conseqüentemente, capaz de participar na construção do seu próprio conhecimento, é reconhecê-la como um ser com direitos mas também com deveres. Considera-se por isso importante aproveitar essa participação da criança, no sentido de, desde cedo, a exercitar numa aprendizagem para a cidadania, para que se entenda a si mesma como membro da sociedade: aprendendo a conviver com o outro, respeitando os seus deveres, assumindo responsabilidades e participando na defesa dos seus direitos.

É por isso fundamental que o educador proporcione às crianças experiências significativas e com qualidade, que se possam revelar determinantes na formação dos adultos de amanhã: experiências que eduquem para os valores e em que a participação activa das crianças as leve a identificar, interiorizar e vivenciar esses valores. Neste sentido:

“O Jardim de Infância deve promover uma educação que assenta numa cultura de vida, que está ao serviço do que humaniza e do que cria laços sociais”. (Craveiro & Ferreira 2007: 21).

Tendo por base tudo o que atrás foi exposto, e conciliando a prática docente com as finalidades da educação, é fundamental que cada educador faça sistematicamente uma reflexão cuidada sobre a sua acção, a qual deve sempre orientar-se pela vivência de princípios e valores assumidos (solidariedade, tolerância, justiça, autonomia, organização, civismo), criando referências que conduzam à promoção do desenvolvimento pessoal e de um juízo reflexivo autónomo, em cada criança.

E porque a análise e reflexão sobre a acção presente, ajudam a perspectivar o futuro, ela deve ter presença permanentemente na acção educativa.

1.3 Papel do Professor Investigador

Em Educação de Infância a reflexão é a acção que conduz à reestruturação das práticas educativas, para um melhor atendimento e desenvolvimento global da criança.

É fundamental uma orientação pedagógica construtiva, por parte do Educador/Professor, não só em termos da aprendizagem dos alunos, mas também na construção do seu saber e prática pedagógica. É reflectindo permanentemente, no sentido de questionar, reorganizar, reformular, que se pode intervir promovendo uma educação de qualidade

Nesta perspectiva, o Educador de Infância deve ter um papel de investigador, utilizando os conceitos, as teorias, as técnicas e instrumentos de que possa dispor, para dar resposta aos problemas e interrogações que se vão colocando no âmbito do seu trabalho. Esse trabalho, orientado por processos de investigação/acção, é o que conduz à reflexão, à alteração das práticas e, conseqüentemente, à mudança.

Alarcão (2001:6), defende que a investigação depende de dois princípios:

“ 1º Princípio: todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor;

2º Princípio: formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas.”

Segundo esta perspectiva, ser professor-investigador é a única forma de se estar na profissão, ou seja, como alguém que, como refere a autora, *“criticamente, questiona e se questiona”*. (ibidem)

O conceito de prática reflexiva é assim o modo de o professor/educador questionar a sua prática. É essa reflexão que lhe permitirá voltar atrás, criando a possibilidade de rever acontecimentos e práticas, proporcionando-lhe as oportunidades para o seu desenvolvimento. O poder da reflexão sobre a prática, como dinamizadora de melhores práticas, é defendido por vários autores: Dewey, Alarcão, Kemmis, Schön, Zeichner. (cit. Oliveira & Serrazina, 2002: 2)

O pensamento reflexivo/crítico tem por base uma avaliação contínua das crenças, princípios e hipóteses, mediante um conjunto de dados e das suas possíveis interpretações. Schön (1983), distingue nas suas “teorias de acção”:

- “A reflexão na acção e sobre a acção – estes são considerados momentos de reacção, sendo que o primeiro se verifica durante a prática e o segundo, depois. Ou seja, estas reflexões correspondem aos momentos em que se faz uma revisão do acontecimento, fora do seu contexto, tendo por fim a procura de crenças erradas e a reformulação do pensamento;

- A reflexão sobre a reflexão na acção – na qual se analisa retrospectivamente a acção, reflectindo-se sobre a reflexão na acção, ou seja, sobre o que aconteceu, o que foi observado, qual o significado que lhe foi atribuído e quais poderão ainda atribuir-se. Este é o tipo de reflexão que ajuda o professor/educador a progredir no seu desenvolvimento e a construir uma forma pessoal de auto-conhecimento. É esta a reflexão que orienta para a acção futura.” (p.25)

Assim, a prática está sujeita a um processo constante de análise, que conduz a transformações e a posteriores investigações/reflexões. Uma prática reflexiva proporciona oportunidades para o desenvolvimento pessoal de qualquer professor/educador, tornando-o num profissional mais responsável, melhor e mais consciente.

Uma vez que a capacidade de investigação/reflexão não está unicamente ligada ao que se passa dentro de cada um de nós, deve ter-se

ainda em conta que o conceito de professor/investigador assenta num trabalho de pesquisa/análise, que não só deve ser intencional como também sistemático, pelo que, essa sistematização deve ter por base “*processos organizados para recolher e registar informações, documentar experiências dentro e fora da sala de aula, registar por escrito observações realizadas, e repensar e analisar acontecimentos.*” (Cochram-Smith & Lytle 1993 cit. Alarcão, 2001: 5).

É o desejo de conhecer e compreender o que acontece à sua volta que alicerça o trabalho do educador reflexivo, sendo este aquele que questiona a realidade em que está inserido.

Nesta perspectiva, e tendo por base a Educação de Infância, pode dizer-se que a reflexão é uma acção que conduz à reestruturação das práticas educativas, no sentido de proporcionar à criança o melhor atendimento e promover o seu desenvolvimento global. A prática reflexiva contribui assim para a construção continuada de novos saberes, conduzindo à alteração ou reestruturação das práticas, no sentido de as adequar às necessidades e interesses de cada criança e do grupo.

É portanto esta atitude reflexiva que permite ao educador auto-avaliar-se e avaliar as intenções pedagógicas que define, como ainda observar, registar e avaliar, o percurso, as conquistas e aprendizagens das crianças. O educador reflexivo é assim um profissional que reflecte sobre o que realiza, o que sabe e o que procura saber, tendo sempre a máxima atenção em relação às situações e contextos em que interage.

O educador deve por isso ter constante atenção às diversas culturas das suas crianças, criando uma ponte entre a escola e os contextos familiares e sociais em que elas se inserem.

1.4 Referentes teóricos que sustentaram a prática pedagógica

Em educação de infância é fundamental a criação de ambientes desafiadores e estimulantes que proporcionem às crianças, novas

experiências, em contextos significativos, que promovam oportunidades para aprendizagens activas e resolução de problemas. Só assim as aprendizagens adquirem um efeito significativo para as crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Esse trabalho deve ter por base um modelo pedagógico - que combine um quadro de valores, uma teoria e uma prática – e um modelo curricular – que explicita orientações para a prática pedagógica diária, nas suas várias dimensões curriculares.

Neste sentido, dentro da actual prática pedagógica, e a partir da reflexão que foi sendo feita sobre ela, procurou-se estabelecer uma estrutura curricular e uma prática que incorporassem o espírito das teorias analisadas ao longo do processo formativo. Foram adoptados como referencial, os modelos High/Scope e Reggio Emilia. O primeiro, por valorizar a aprendizagem pela acção, ou seja, um modelo em que a criança é considerada um aprendiz activo, que aprende a partir das actividades que ela mesma planeia, desenvolve e sobre as quais reflecte, tornando-se assim mais criativa, cooperante e crítica; o segundo, pela importância que dá às relações, as quais considera como sendo o suporte das dimensões pedagógicas. Ou seja, a criança é igualmente considerada como uma participante activa e competente que, no entanto, constrói o seu conhecimento com base na rede de interacções e relações que estabelece com os outros (crianças e adultos).

O currículo High/Scope assenta numa perspectiva desenvolvimentista para a educação de infância (inspirado nas teorias de Jean Piaget), iniciada na década de sessenta por Weikart, o qual reconhece que “ (...) *o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção. (...) O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção*” (1995, cit. Hohmann & Weikart, 2009:1). A aprendizagem activa é assim definida como a aprendizagem em que a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com as pessoas, chega à compreensão do mundo.

Esta perspectiva dá ênfase à aprendizagem pela descoberta, apresentando a criança como construtora do seu desenvolvimento cognitivo, através da acção que tem sobre as coisas, as situações ou os acontecimentos, dentro de campos de acção que respondam aos seus interesses, necessidades e curiosidades.

Da mesma forma, modelo pedagógico preconizado por Malaguzzi, em Reggio Emilia, conceptualiza a criança como um sujeito de direitos, competente, aprendiz activo, que constrói e testa teorias acerca de si própria e do mundo que a rodeia. No entanto, este modelo distancia-se do anterior, sobretudo, pelas críticas que aponta ao construtivismo de Piaget, e que se referem, entre outras “*à forma como o desenvolvimento cognitivo, afectivo e moral são tratados em separado; à não valorização do papel do adulto no processo de ensino e aprendizagem (...)*” (Malaguzzi, cit. Lino, 2007:100). Neste aspecto em particular, o modelo Reggio Emilia sofre a influência de Vygotsky, o qual considera que o adulto tem um papel fundamental no desenvolvimento de todas as capacidades da criança, sendo necessário um apoio intencional e sistemático ao “*nível da linguagem oral, fazendo extensões que permitem à criança enriquecer o seu vocabulário e desenvolver o pensamento e, ainda, no apoio ao desenvolvimento dos projectos em que as crianças se envolvem.*” (Malaguzzi, cit. Lino, 2007: 100)

A prática pedagógica desenvolveu-se assim a partir destes modelos, dinamizando-os através de uma pedagogia de participação, ou seja, fazendo a “*(...) integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da acção e dos valores.*” (Oliveira-Formosinho, 2007:20-21) de acordo com as crianças, uma vez que elas são os actores “*(...) activos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projecto de apropriação da cultura a que chamamos educação.*” (idem:21). Este modo participado, implicou sempre a observação, a escuta, o diálogo e a negociação, conducentes a uma diferenciação pedagógica. Uma diferenciação que assume “*a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem situada e encontra modos alternativos de organizar a classe e a escola.*” (idem:33)

O currículo pré-escolar High/Scope apresenta alguns princípios básicos para orientação do trabalho diário com as crianças, os quais, sustentam a aprendizagem activa, nas interacções positivas adulto/criança, num ambiente de aprendizagem agradável para a criança, numa rotina diária consistente e na avaliação diária feita em equipa.

A emergência destes princípios básicos tem como ponto central o processo de planejar-fazer-rever, o que nos conduz à utilização de um currículo emergente, ou seja, *“um currículo que se vai adaptando progressivamente aos interesses e necessidades das crianças”* (Rinaldi, cit. Lino, 1996:121)

Trabalhar segundo esta perspectiva, implica a constante modelação do currículo aos interesses e necessidades das crianças que, por se encontrarem numa fase de reconstrução e adequação permanente, formam um grupo em constante desenvolvimento e mudança, relativamente às motivações, predisposições, necessidades e exigências. Este é portanto um processo de constante reexaminação, experimentação e remodelação.

A utilização destes dois modelos curriculares, cruzados com uma metodologia de projecto, foram fundamentais não só na realização da prática pedagógica, mas também no enriquecimento do processo ensino-aprendizagem, na medida em que puderam ser integradas várias áreas curriculares, num todo consistente e globalizante, o que foi de encontro ao preconizado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) do Ministério da Educação, quando salientam que:

“(...) a distinção entre diferentes áreas (...) deve ser vista de forma articulada, visto que a construção do saber se processa de forma integrada, e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos (...). Deste modo, as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente.” (1997:48)

Uma vez que os modelos adoptados são centrados na criança, o trabalho de projecto emergiu das propostas das mesmas e da manifestação dos seus interesses, tendo assentado o seu desenvolvimento numa negociação permanente entre as propostas do educador e as das crianças, perspectivadas no sentido do que já sabiam, o que queriam saber e o que

aprenderam, ou seja: reconhecimento/abordagem; investigação/planeamento; realização/avaliação/comunicação.

Lilian Katz considerada que *“uma educação adequada às crianças mais novas deverá dirigir-se ao pleno desenvolvimento das suas mentes em crescimento, à medida que se esforçam por compreender melhor as suas experiências”*, (katz & Chard, 1997:6) o que é favorecido através de uma abordagem de projecto. Segundo a mesma autora, este é o processo mais adequado para incentivar as crianças a colocarem as suas questões, resolverem dificuldades e aumentarem o conhecimento de fenómenos significativos em relação ao que as rodeia, ajudando simultaneamente a estimular e valorizar o seu desenvolvimento intelectual e social.

Foi precisamente essa necessidade de promover um maior desenvolvimento social, verificado a partir do contexto vivido no grupo, que conduziu à adopção de uma metodologia de projecto: pela forma como permite privilegiar e fomentar a interacção. Ou seja, promovendo e despertando nas crianças, a afectividade, o senso de responsabilidade, o sentido cooperativo, a sociabilidade e autonomia.

“Os seres humanos passam a maior parte das suas vidas na companhia de outros. Os fundamentos da capacidade de funcionar eficazmente em contextos sociais são assentes durante os primeiros anos. A evidência sugere que a melhor altura para ajudar as crianças neste importante desafio desenvolvimental é durante os primeiros seis anos de vida. Quando as crianças pequenas começam a passar grandes quantidades de tempo em contextos de grupo, os adultos têm uma oportunidade única para contribuir para os processos de construção de uma sólida base de aprendizagem social das crianças.” (Oliveira-Formosinho 1996a:47).

Os Educadores, para além de responsáveis pela organização de actividades educativas (individuais e em grupo) que visam promover e incentivar o desenvolvimento físico, psíquico, e emocional e social das crianças, têm ainda como função, complementar a acção educativa das famílias, contribuindo para que cada criança descubra a sua individualidade, estimulando em simultâneo a sua percepção e integração no meio envolvente.

Para isso é fundamental promover situações que permitam à criança interagir com o mundo e os outros, uma vez que, por exemplo, é através do contacto e da manipulação de objectos, que ela desenvolve a sua capacidade

de raciocínio e domínio de técnicas básicas; é através do convívio com os adultos que aprende a controlar as suas emoções e a encontrar soluções para os seus problemas; é pela interacção com os seus pares que desenvolverá as suas capacidades sociais. Ou seja, é através dos processos de interacção e socialização, que a criança se desenvolverá e ampliará a sua competência social.

A perspectiva desenvolvimentista para a educação de infância, apresentada por exemplo, no currículo High/Scope, dá ênfase à aprendizagem pela descoberta, apresentando a criança como construtora do seu desenvolvimento cognitivo, através da acção que tem sobre as coisas, as situações ou os acontecimentos, dentro de campos de acção que respondam aos seus interesses, necessidades e curiosidades. Esses interesses, segundo Piaget, revelam-se em relação aos objectos – físicos e sociais.

“As interacções nas quais as crianças experimentam os alicerces das relações humanas (confiança, autonomia, iniciativa, empatia e auto-estima) permitem-lhes formar imagens construtivas de si próprias e dos outros.” (Hohmann & Weikart, 2009:574). Nesta perspectiva, é através dos processos de interacção, que as crianças aprendem e reforçam as suas competências sociais, desenvolvendo-se cognitivamente, mas também, social, interpessoal e moralmente.

Também a perspectiva sócio-interaccionista do desenvolvimento humano – trabalhos de G.M. Mead, Vygotsky, Wallon – afirma que *“o desenvolvimento, a linguagem e o EU (self) do indivíduo são construídos através das interacções que ele estabelece, desde o nascimento, com os outros indivíduos em ambientes sociais, especialmente naqueles organizados pelos adultos (...)”* (Ferreira & Rossetti, 1993:63), apresentando-se assim a noção de que a recíproca constituição do indivíduo e do meio origina sempre situações novas, construídas pela interacção dos parceiros.

Apesar de esta concepção analisar sobretudo as interacções criança/adulto, não devem deixar de se considerar as interacções criança/criança. Para Camaioni (1980), da mesma forma que o tipo e quantidade de interacções sociais influenciam a superação do egocentrismo,

as interações entre crianças proporcionam mais oportunidades para a apropriação do papel do outro pela criança, contribuindo para a diferenciação do seu ponto de vista em relação ao outro. Através do estudo realizado com grupos de crianças de 2 e 4 anos, com e sem a intervenção do adulto, a autora concluiu que habitualmente, o adulto age complementando a ação da criança, ao passo que as crianças agem de forma mais recíproca/equivalente.

Após a análise de todos estes argumentos, pode concluir-se que a proximidade física, não implica necessariamente o estabelecimento de relações interpessoais válidas em termos de aprendizagem social, daí ser necessária a intervenção do adulto, no sentido de criar uma “*ampla rede de intercâmbios recíprocos*” (Malaguzzi, 1999) entre criança/criança e criança/adulto, dinamizando e promovendo processos cognitivos e sociais entre as crianças, lançando-lhes desafios e fomentando movimentos de descoberta que criem diferentes tipos de interação.

“A forma como educamos as nossas crianças e as oportunidades que lhes criamos são decisivas para a vida actual da criança e para a vida futura do cidadão que vai emergindo, portanto, para a construção da sociedade de amanhã.” (Oliveira-Formosinho, 1996:8).

E foi essa noção de que no presente se constrói o futuro e que o pré-escolar é uma etapa fundamental no desbravar desse caminho, que orientou a presente prática pedagógica, feita a partir da análise de diferentes modelos curriculares estudados e deles retirando o que pareceu mais adequado à idade, desenvolvimento, características e necessidades das crianças, tentando assim proporcionar-lhes as oportunidades para se expressarem livremente, dentro de uma organização de trabalho que favorecesse a interação, o desenvolvimento da iniciativa, da autonomia e da capacidade de resolver problemas, de forma independente e cooperativa.

II. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

No campo da investigação educativa, e tendo em conta o necessário carácter mais interventivo e transformador, devem adoptar-se metodologias capazes de proporcionar uma acção mais proveitosa e conseqüente, na medida em que se centram na reflexão crítica operacionalizada a partir das práticas, que acabam por ser o ponto de partida para a emergência de possíveis acções.

Em educação, existe portanto uma relação simbiótica entre a prática/acção e a investigação/reflexão, na medida em que a primeira põe em evidência problemas, questões, incertezas, sobre as quais é necessário reflectir/investigar adquirindo-se assim conhecimento.

A fonte de dados, como corpo orientador de qualquer pesquisa, é fundamental, devendo por isso ter em atenção as técnicas e instrumentos a utilizar, sendo que a sua selecção não só depende das questões da investigação, mas também do contexto. Só a visão global permite determinar o que será mais adequado e o que será capaz de fornecer os dados pretendidos. Segundo Turato (2003:143), *“para que um método de pesquisa seja considerado adequado, é preciso sabermos se ele responderá aos objectivos da investigação que queremos levar a cabo. Assim, a escolha da técnica e do instrumento de recolha de dados dependerá dos objectivos que se pretende alcançar com a investigação e do universo a ser investigado”*.

Para gerir qualquer atitude – pessoal, social ou profissional – é essencial, acima de tudo, possuir-se informação/conhecimento/saber que lhe dê sentido, daí ser necessário não só estabelecer critérios, mas também possuir capacidade de reflexão, análise e decisão. “ (...) *todo o saber deve perspectivar o saber-fazer e o saber-se, (...) atitudes em que assenta e se compreende a necessidade de saber investigar*” (Tuckman, 2000:18).

A necessidade de adquirir um conhecimento/saber que permitisse gerir e orientar da melhor forma a prática/acção, conduziu portanto ao presente estudo, o qual pretende reflectir sobre **a importância da interacção no desenvolvimento da criança e na sua aprendizagem social.**

Definir opções metodológicas e técnicas ou instrumentos de investigação pressupõe uma atenção especial relativa ao contexto, daí ser pertinente a caracterização da amostra.

O grupo de crianças que constituiu a amostra neste estudo, é composto por 25 elementos, com idades compreendidas entre os dois anos e meio e os três, ou seja ainda na fase Pré-operatória (um dos estágios de desenvolvimento da criança considerados por Piaget), e por isso mesmo, ainda muito centradas em si mesmas não conseguindo colocar-se, abstractamente, no lugar do outro. Como refere Papalia:

“O egocentrismo é uma incapacidade para ver as coisas de um ponto de vista que não o próprio. Não é egoísmo, mas sim compreensão centrada no self (...). O egocentrismo é uma forma de centração: Piaget defende que as crianças estão tão centradas no seu próprio ponto de vista, que não conseguem considerar o ponto de vista dos outros (...) pensam que o universo está centrado nelas próprias” (2001: 316)

A análise das fichas de identificação individual, permitiu verificar ainda que: 10 das crianças estão pela primeira vez no Jardim de Infância; 15 são filhos únicos e 9 têm um só irmão.

Estabelecendo como ponto de partida esta caracterização, proceder-se-á à recolha de informação, de forma a poder estabelecer-se em que medida as estratégias de intervenção seleccionadas durante a prática pedagógica, tendo em vista a interação, serão ou não facilitadoras da aprendizagem social da criança.

2.1 Opções metodológicas

A metodologia utilizada para a concretização do estudo assentou num método qualitativo – estudo de caso – apresentando-se este com características de estudo de caso em investigação/acção, uma vez que esse estudo se refere a um fenómeno específico, delimitado à sala onde decorreu a prática, pretendendo-se por isso analisar um processo, ou seja, o que aconteceu e o produto final, através da observação/investigação participante, feita por contacto directo com o objecto de estudo (Stenhouse, 1990).

Ou seja, tal como refere Brofenbrenner (1989), é um estudo que se desenvolve num quadro de vida real, no contexto de um modelo ecológico que procura não só a compreensão dessa realidade, mas também a possibilidade da sua transformação, ao mesmo tempo que analisa o próprio processo de mudança.

Neste sentido, o presente estudo conjugou três vertentes características da investigação-acção: investigação, inovação e formação de competências (Esteves, 1986).

A selecção desta metodologia foi também influenciado pelo facto de permitir a utilização da observação como principal fonte de investigação, o que é corroborado por Sousa, quando diz que a investigação-acção se baseia “essencialmente na observação de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da acção pedagógica e lidando com os problemas concretos localizados na situação imediata. Possui, por isso, uma feição eminentemente empírica” (Sousa, 2005: 96).

2.2 Técnicas e instrumentos de investigação

Como explicitado anteriormente, a técnica de investigação privilegiada neste estudo, decorrente de um fenómeno em acção, foi a observação, “*um processo de descrição e compreensão da criança; um processo central na construção do conhecimento*” (Parente 2002:166).

A observação em educação, como refere Sousa destina-se

“ (...) essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico. (...) As formas de observação que são utilizadas, dependem essencialmente dos objectivos que se pretendem atingir e variam em grau de formalidade e rigorosidade, conforme o que se pretende observar” (Sousa, 2005:109).

No presente estudo a observação foi participante, uma vez que existiu “*(...) envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, (...) observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro*” (Sousa, 2005:113)

Essa observação foi registada e documentada através das mais variadas técnicas: fotos, filmes, descrições diárias (que, segundo Parente, (2002) são uma forma de observação narrativa, breve ou detalhada, que permite avaliar aprendizagens e desenvolvimento) e de incidentes críticos (os quais e de acordo com a mesma fonte, são breves relatos narrativos que descrevem de forma factual e objectiva, incidentes ou comportamentos considerados importantes); grelhas de verificação (assinalam, segundo a mesma autora, a presença ou ausência de traços ou comportamentos específicos), amostragem de acontecimentos (considerados, e ainda segundo Parente, como um registo sistemático de um tipo ou classe de comportamento).

Uma forma de observação privilegiada foi ainda a facultada pela consulta dos portfolios de criança, os quais compilaram o registo das experiências e realizações mais significativas de cada criança, ao longo do tempo. Este instrumento é fundamental para a discussão das aprendizagens, na medida em que se constitui como uma plataforma de partilha entre as crianças, educadores e pais, permitindo ainda à própria criança reviver as suas experiências e auto-avaliar-se.

Utilizaram-se ainda duas fichas de observação (anexo I), elaboradas a partir das orientações dadas pelas Experiências-Chave do Modelo Pré-Escolar High/Scope e pelo COR (Child Observation Record, High/Scop), nomeadamente, nas categorias Envolvimento na Resolução de Problemas Sociais; Relações com Outras Crianças. Estas fichas foram especificamente construídas para possibilitar a recolha de dados observáveis, antes e após a intervenção realizada.

Referem-se ainda as conversas informais tidas ao longo do processo, quer com a educadora cooperante quer com as famílias, e as reuniões de planificação/avaliação, que permitiram melhor conhecer e perceber algumas das particularidades individuais e colectivas.

A necessidade de recorrer a diferentes instrumentos de recolha de informação, prende-se com a consciência de que a observação não é uma simples reprodução dos factos ou elementos percebidos, uma vez que a

mesma pode ser influenciada por diferentes factores que poderão apresentar-se como obstáculos a essa observação:

“Para conduzir um processo de observação capaz de reunir critérios de objectividade, credibilidade, validade e fidelidade, o observador tem que estar consciente da selectividade da percepção humana e consciente de que aquilo que um observador vê depende de factores como as opções teóricas do observador, os seus interesses, as suas tendências e também a sua formação e treino ao nível da observação.” (Parente, 2002:173).

III. CONTEXTO ORGANIZACIONAL

3.1 Caracterização da Instituição

A Instituição onde decorreu o estágio é composta pelas valências de Jardim de Infância e A.T.L. A sua organização administrativa e financeira é da responsabilidade de uma Congregação Católica, existindo uma responsabilidade conjunta com o Ministério da Educação (componente educativa) e o Ministério de Solidariedade e Segurança Social (componente de apoio à família).

No seu Regulamento Interno, a Instituição assume-se como uma Escola Católica cujos princípios orientadores regem a educação pela “pedagogia do Evangelho” e ao “jeito” da fundadora da Congregação - “com Firmeza, Suavidade, Simplicidade e Espírito de Família” - visando uma educação para “a Verdade, a Integridade, a Relação: consigo mesmo, com os outros, com o mundo, com a natureza e com Deus”.

Esta raiz católica da Instituição está também patente no Projecto Educativo que, logo na Introdução, se assume como um documento “diferente de todos os documentos que existem nas escolas públicas ou privadas” porque “quer mesmo salientar a especificidade da Instituição e mostrar a sua própria identidade”; no Plano Anual de Actividades, que prevê acções tão específicas como: “A Caminhada de Advento”; “Preparação para a Páscoa”; “Celebrar a Páscoa – partilha do Pão”; no Plano Curricular de Grupo que, dentro da Área de Formação Pessoal e Social, prevê momentos específicos de formação cristã, como forma de educar para diferentes valores.

A análise dos documentos acima referenciados permite concluir que esta Instituição rege a sua acção educativa pelos objectivos gerais pedagógicos definidos para a educação pré-escolar, orientando-os, no entanto, de forma articulada, pelos princípios da Congregação a que pertence.

Segundo o Projecto Educativo, esta formação integral da pessoa humana, que passa fundamentalmente pela transmissão de valores – justiça, verdade, honestidade, partilha, solidariedade, respeito pelo ambiente – assenta

também na dinâmica de formação dos agentes de acção educativa, que assumem como código de ética, transmitir às crianças a visão cristã da vida e do mundo, através de atitudes e comportamentos que reflectam essa visão.

Para a consecução deste projecto, a Instituição preconiza ainda a formação de uma Comunidade Educativa, promovendo o relacionamento conjunto entre a Escola e os pais.

A Instituição é constituída por dois edifícios independentes, ligados entre si por uma área de jardim e espaços de recreio. O Jardim-de-infância é composto por três pisos: no primeiro encontram-se duas salas de actividades (3 e 4 anos), um vestiário, dois refeitórios, casas de banho e dois arrumos; no segundo encontra-se a portaria, uma sala polivalente para actividades, recreio e prolongamentos, duas salas de actividades (5 anos e ATL), dormitório, um vestiário, casas de banho, uma sala de reuniões e dois arrumos; no terceiro situam-se duas salas de actividades (ATL), casas de banho, vestiário, arrumos e secretaria. Relativamente ao mobiliário e materiais existentes, considera-se ser o adequado e suficiente, sendo que o material de desgaste rápido é constantemente repostado.

Para finalizar este ponto, resta referir que as rotinas na Instituição estão perfeitamente estabelecidas. No que se refere ao grupo dos 3 anos, a rotina é a seguinte: acolhimento/recepção; actividades; recreio; almoço; repouso; lanche.

3.2 Caracterização do meio, famílias e crianças

3.2.1 Meio envolvente

Esta Instituição situa-se no concelho do Porto. Está integrada numa zona de contrastes, uma vez que abrange um território urbanístico antigo e degradado, a par com uma zona mais moderna e de melhores condições habitacionais.

Esta zona é servida por equipamentos sociais de apoio à infância e terceira idade, estabelecimentos de ensino e uma boa rede viária. Tem ainda

vários espaços verdes, museus, equipamentos de saúde e de apoio à cultura e ao desporto. Este rico e variado meio exterior à Instituição, não só é importante para a qualidade de vida das pessoas que aí vivem ou trabalham, como permite ainda um mais fácil e profícuo relacionamento com as instituições do meio. Embora não existam parcerias efectivas, o projecto Educativo da Instituição refere que existe, no entanto, a colaboração por parte das famílias e comunidade, sempre que solicitada.

3.2.2 Famílias e crianças – do grupo dos três anos

A caracterização deste grupo, feita a partir das fichas de identificação individual, permitiu verificar que:

- ▶ O grupo é constituído por 25 crianças, sendo 14 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades que variam entre os 2 anos e 3 meses, e os 3 anos e oito meses;

- ▶ Deste grupo, 15 das crianças já frequentavam um estabelecimento de ensino – creche – sendo que as restantes 10 o fizeram pela primeira vez;

- ▶ Os pais desta sala são maioritariamente casados, embora exista uma larga percentagem de outras configurações familiares (solteiros, divorciados, etc.);

- ▶ Na generalidade, as habilitações literárias dos pais não são superiores ao ensino secundário e, também, na generalidade trabalham, sendo a maioria trabalhadores por conta de outrem com profissões ligadas ao sector terciário. É ainda de salientar o facto de existirem alguns desempregados.

- ▶ Os agregados familiares são pequenos, constituídos essencialmente pela família nuclear: a maioria das crianças (15), são filhos únicos, 9 têm um único irmão e só 1 das crianças tem três irmãos. Vivendo com ambos os pais encontram-se 15 das crianças, sendo que as restantes vivem só com a mãe. Neste universo, só uma das crianças vive simultaneamente com a mãe, irmã, uma tia e os avós.

- ▶ O tipo de habitação da grande maioria é apartamento e habitualmente o transporte que utilizam nas deslocações casa/escola, é próprio.

A análise efectuada permitiu ainda constatar que, dentro dos parâmetros das expectativas dos pais relativamente à educação/aprendizagem dos seus filhos nesta Instituição, é maioritariamente esperada uma boa preparação para a escola primária; uma educação que permita o desenvolvimento de valores (morais, éticos e cívicos) e o respeito/cumprimento de regras.

Para caracterizar o grupo de crianças foram aqui consideradas informações das fichas de identificação individual, observações ocasionais e registos de incidente crítico, e ainda alguns fundamentados teóricos relativos aos vários domínios de desenvolvimento (linguagem, cognição, sócio-afectivo e psicomotor). Para além disso, foram consideradas informações fornecidas pela educadora cooperante que, melhor que ninguém, conhece as características deste grupo de crianças.

- Domínio da linguagem

“Adquirir e desenvolver a linguagem (...) é um processo complexo (...) em que a criança, através da interacção com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, (...) se apropria da sua língua materna. Ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo” (Sim-Sim et al. 2008: 11).

As crianças deste grupo não apresentam, na generalidade, grandes dificuldades no reconhecimento de palavras e frases, relembrando acontecimentos e relacionando-os entre si. Compreendem frases complexas e palavras abstractas, entendendo e dominando o conteúdo de histórias, canções, regras de jogos, etc. Expressam-se com facilidade, escolhendo as palavras adequadas - para referir pessoas, animais objectos e acções - e dão-lhes a entoação adequada, organizando correctamente as frases para se expressarem. Foneticamente, a maioria não apresenta dificuldades, embora surjam alguns erros ao nível da fonologia, como por exemplo: omissões (pota, em vez de porta); substituições (Cuáudia, em vez de Cláudia); etc. Estes erros verificam-se habitualmente por distração ou quando a criança quer dizer tudo muito depressa.

O grupo é bastante comunicativo: gosta de falar, de inventar histórias, de aprender palavras novas e repeti-las, de cantar (aprendem facilmente as letras das canções e partilham-nas com outras crianças da Instituição ou com os

pais), de ouvir e recontar histórias. Desta forma não só enriquecem o seu vocabulário, mas também trabalham a memória, o raciocínio e a imaginação.

- Domínio da cognição

Segundo a teoria de Piaget, a fase pré-escolar (2-7 anos) corresponde ao período pré-operatório do desenvolvimento cognitivo. As operações mentais da criança nessa idade limitam-se aos significados imediatos do mundo infantil. A primeira fase desse estágio – onde se insere este grupo - é caracterizada pelo pensamento egocêntrico, sendo esta característica bem evidente nestas crianças que, na generalidade, tendem a impor a sua opinião/vontade.

O jogo simbólico é, nesta fase, deveras importante. É através dele que a criança percebe e compreende a realidade. Assim, é principalmente na área da casinha – a preferida pelo grupo - que as crianças vivem a interpretação das várias personagens do seu contexto familiar e social (pai, mãe, filho, cozinheira, bombeiro, médico, etc.). Outra das áreas de eleição é a garagem – onde se torna evidente o entusiasmo na manipulação dos vários tipos de transporte ,que “circulam” muito para além dessa área.

Demonstram também interesse pelas áreas da biblioteca (pedindo com frequência que lhes contem histórias) e de expressão plástica (onde gostam de desenhar, pintar trabalhar diferentes materiais e técnicas). Nesta última verifica-se que algumas das crianças ainda apresentam algumas dificuldades de exploração e manuseamento dos materiais.

Como é também próprio em crianças desta faixa etária, o grupo codifica e descodifica mensagens através de símbolos por eles representados (por exemplo, na utilização do quadro de presenças).

- Domínio sócio-afectivo

“As crianças em idade pré-escolar são progressivamente mais capazes de formar relações com os outros colegas, mostrar consideração pelos outros e resolver problemas de forma cooperativa. Comportamentos que reflectem as suas crescentes capacidades de iniciativa e relações sociais.” (Hohmann & Weikart, 2009:570).

As crianças deste grupo brincam normalmente duas a duas, verificando-se separação entre rapazes e raparigas. É frequente surgirem disputas, na partilha de brinquedos, chegando mesmo a verificar-se alguns comportamentos ameaçadores e até agressões. Estes conflitos, quando não resolvidos entre as

crianças, acabam por necessitar da intervenção de um adulto (anexo II B). Apesar de algumas das crianças evidenciarem comportamentos menos sociáveis (vontade de contrariar, agressividade na resolução de situações, recusa em obedecer) o grupo é, na generalidade, tolerante e meigo. Também as regras da sala, embora conhecidas de todos, são frequentemente “esquecidas” (anexo II C1).

As dificuldades que se apresentam a este nível, advêm sobretudo do facto de o grupo ter um elevado número de crianças, que facilmente se dispersam em relação à actividade que estão a executar (anexo II A).

Na generalidade são crianças bem-dispostas, capazes de assumir algumas responsabilidades e até executar pequenas tarefas.

- Domínio psicomotor

O desenvolvimento motor é um processo contínuo e demorado e as mudanças mais acentuadas ocorrem nos primeiros anos de vida - *“os primeiros anos de vida, do nascimento aos seis anos, são anos cruciais para o indivíduo”* (Tani et al., 1988).

“O corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem”. (Ministério da Educação, 1997: 58)

As crianças deste grupo estão a iniciar o conhecimento do seu esquema corporal, sendo capazes de reconhecer e nomear diferentes partes do seu corpo (bochecha, pescoço, ombros, pés, etc.). Movimentam-se dentro da Instituição e na sala, conhecendo o espaço que as cerca.

No domínio da autonomia, as crianças demonstram, na generalidade, um desenvolvimento adequado às suas idades (quase todas comem sem ajuda, tiram os sapatos quando lhes é pedido, vão sem ajuda à casa de banho, etc.) Algumas precisam de ajuda, porque têm ainda pouca idade.

Na generalidade o grupo apresenta independência de movimentos globais, movimentando-se de forma livre e espontânea. A motricidade fina é algo que se vai apurando diariamente, através da manipulação e manuseamento dos diferentes objectos.

3.3 Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade

Educar significa mudar comportamentos, partindo da análise de contextos, diagnosticando interesses e necessidades, perspectivando estratégias de instrução, de socialização e de estimulação da autonomia. De forma a contribuir para o integral desenvolvimento das crianças, essa educação deve abranger toda a comunidade educativa, promovendo-se o relacionamento conjunto entre a Escola, os Pais e a Comunidade envolvente.

As prioridades de intervenção são o produto da interacção dinâmica entre as opções básicas de escola e a identificação de problemas. As prioridades situam-se, portanto, ao nível das metas que norteiam o processo de construção da identidade de escola. O facto de esta Instituição orientar a sua acção educativa pelos princípios da moral católica - valorizando a transmissão de valores que contribuam para a formação humano-espiritual-intelectual - tem desde logo uma influência muito particular nas formas de intervenção que são traçadas ao nível da Instituição e da Comunidade.

Estes valores, considerados no projecto Educativo da Instituição como estando hoje, mais do que nunca, em grande decadência e o reconhecimento pelos pais da necessidade de promoção desses mesmos valores ao nível da Escola, levou a que este ponto fosse considerado prioritário na intervenção ao nível da Instituição e da Comunidade. Nesse sentido, a Instituição decidiu actuar na promoção e ensino de valores morais, seleccionando conteúdos e metodologias que favoreçam temas transversais (Justiça, Solidariedade, Ética, etc.), para que todos os intervenientes e em particular as crianças, pudessem conhecê-los, compreendê-los e praticá-los.

As estratégias que permitiram desenvolver as diferentes actividades que operacionalizaram a intervenção seleccionada, tiveram como ponto de partida o tema: Saber Acolher... (o outro, as diferenças, quem vem de dentro, quem vem de fora). Essas actividades foram desenvolvidas, por exemplo, durante as manhãs recreativas, destacando-se aqui o Dia Mundial da Criança, onde foi trabalhada a multiculturalidade (foram decorados pelas crianças das várias salas, alguns bonecos representativos de diferentes culturas – ocidentais,

orientais, africanos - posteriormente expostos, à volta do globo terrestre, na entrada da Instituição), a cooperação e a amizade, através da visualização de filmes e da participação em jogos tradicionais, promovendo-se a participação de todas as crianças da Instituição. O facto de terem sido recebidos grupos da comunidade – por exemplo, os alunos do Curso de Enfermagem da Universidade Católica – foi também facilitador do desenvolvimento deste tema, no sentido de bem acolher quem vem de fora.

Tendo por base os princípios de moral católica preconizados pela Instituição foi aproveitada a época natalícia, para promover o verdadeiro sentido do Natal – celebração do nascimento de Jesus. Este tema proporcionou a oportunidade de trabalhar a família, com a colaboração dos próprios Pais, incentivando-se assim o valor desse núcleo e a necessidade de união do mesmo. Pretendeu-se ainda promover um debate/diálogo, que levasse as crianças a reflectir sobre o Natal, como algo que está para além das bonitas decorações e dos presentes, ou seja, o Natal como um culto do nascimento, da bondade, da ternura e da vida. A Caminhada para a Páscoa, foi outro dos momentos em que se trabalharam estes princípios, promovendo a reflexão através da colocação de uma decoração específica e apelativa, na entrada da Instituição – Farol, símbolo de Jesus, a Luz da Vida que orientar a nossa caminhada; Gaivotas, mensageiras da vivência de atitudes propostas na caminhada (confiança, amor, dádiva, etc.); Barcos de papel, símbolo das crianças na sua caminhada com Jesus, segundo os seus princípios.

IV. INTERVENÇÃO E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

O início da prática pedagógica, como referido no começo deste relatório, exigiu uma grande adaptação: pessoal, porque nunca antes o trabalho visara crianças tão novas, e das próprias crianças que na sua maioria viviam pela primeira vez a experiência da escola. Todos tivemos por isso que nos ir adaptando, procurando diariamente construir elos de ligação com o meio e uns com os outros.

Dentro desse contexto inicial, foi considerado fundamental privilegiar o desenvolvimento de situações ricas em afecto, que permitissem a todos desenvolver sentimentos de segurança, estabilidade e regularidade. Ou seja, momentos em que prevalecesse a componente lúdica e relacional, em detrimento de conteúdos ou processos de avaliação.

Nesse sentido, e durante essa fase, foi dada às crianças a liberdade de explorarem o espaço e os materiais, de se conhecerem entre si e ao grupo, tendo sido assumida uma postura pessoal de observador/participante. A partir dessa observação, apoiada numa reflexão/avaliação, foi sendo construído o conhecimento sobre cada uma das crianças e do grupo, de forma a poder ser iniciada uma intervenção que tivesse em conta os interesses e necessidades de todos.

E foi esse conhecimento que deu sentido à prática, ou seja, o reconhecimento da necessidade de intervir ao nível sócio-afectivo, dentro deste grupo, levou a que finalmente pudessem ser planificadas e desenvolvidas actividades direccionadas, fundamentalmente, à promoção da interacção e das relações, sendo que, dentro destas, se procurou integrar crianças, educadores e pais.

Como refere Júlia Formosinho, “ *A “pedagogia das relações” enfatiza o conhecimento que se constrói nas interacções*” (2007:102). Esta perspectiva, patente por exemplo no modelo Reggio Emilia, fundamenta a educação como um processo de constante interacção, que desta forma, decorre dentro e fora da escola.

A organização curricular fundamentada na interacção, colaboração, comunicação, apresenta um conjunto de características próprias, das quais se

destacam “*uma ênfase na expressão, com recurso às múltiplas linguagens; (...) a organização do ambiente físico (...); o desenvolvimento de trabalhos de projecto, como contexto para a aprendizagem e a investigação das crianças e dos professores.*” (Lino, 2007:103).

Começando por abordar a organização do ambiente físico, pode referir-se que a sala, na qual se desenvolveu o estágio, se apresentava organizada, como habitualmente, por áreas: acolhimento/jogos; casinha; construções; biblioteca; garagem; expressão plástica, representativas da forma como a educadora pretendia proporcionar as diferentes experiências às crianças, em contextos adequados à promoção de aprendizagens significativas, que potenciassesem o desenvolvimento integrado das mesmas. Esta organização cria assim uma teia de actividades lúdicas e expressivas que vão contribuir para o pleno desenvolvimento da personalidade infantil. Esta disposição nunca foi, no entanto, considerada imutável. “*A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo*” (Ministério da Educação 1997:38).

Aconteceram durante o tempo de estágio as mais variadas modificações neste contexto, mudanças que foram feitas em grupo, em função dos interesses das crianças (por exemplo, aumento da área da garagem, a inicialmente preferida pelo grupo), e a partir do projecto desenvolvido na sala, que levou à criação de uma nova área – A Quinta – para, mais uma vez, se responder aos interesses do grupo. Estas mudanças, feitas em colaboração com as crianças, permitem-lhe não só familiarizar-se com o espaço mas também participar na sua organização.

Organizado o espaço, devem pensar-se os objectos e materiais a utilizar, e a sua arrumação. A selecção que encontrei, para além de adequada à idade das crianças, apresentava grande diversidade, o que muito ajudou à motivação das mesmas, proporcionando-lhes uma grande variedade de experiências lúdicas e didáctico/pedagógicas. A arrumação e organização, embora pensada no sentido de permitir uma quase total acessibilidade às

crianças e consequente autonomia das mesmas, não era, no entanto, fácil de manter, uma vez que as crianças não possuíam esse hábito.

Esse, e outros comportamentos determinantes para o bom funcionamento na sala e do grupo, foram sendo fomentados ao longo do tempo, através da implementação de instrumentos de organização social (anexo III 1,3,5), que tinham em vista uma das finalidades da educação pré-escolar: organizar um conjunto de experiências a partir das quais a criança aprenda, entre outros, princípios e valores, processos e práticas, que promovam o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Destaca-se aqui e a título de exemplo, a implementação das Pulseiras da Amizade como forma de incentivar as relações entre as diferentes crianças, quer a nível de género (menino/menina), quer a nível das preferências individuais na selecção dos habituais companheiros de brincadeira (mantinham pares ou pequenos grupos, que incluíam sempre os mesmos elementos). Verificou-se que a utilização desta estratégia proporcionou uma efectiva mudança nos relacionamentos das crianças que, de forma empenhada e activa, passaram a manter a proximidade e participação integrada (nas várias actividades) dos amigos aleatoriamente seleccionados durante a atribuição das pulseiras (anexos V A20).

Integrar cada criança no quotidiano do grupo, promovendo a sua capacidade de ligação aos outros e incentivando o respeito e compreensão mútuos, de forma a conjugar as necessidades individuais com as dos outros, passa necessariamente pela promoção de comportamentos de cooperação:

“aceitar e seguir as regras de convivência social, colaborando na organização do grupo; saber escutar e esperar pela sua vez para falar; compreender e seguir orientações e ordens, tomando também as suas próprias iniciativas sem perturbar o grupo; ser capaz de terminar tarefas”. (Ministério da Educação, 1997: 91).

Durante a prática, foi verificável, o quão útil se tornou a utilização desses instrumentos de organização social: introdução dos colares de regulamentação do número de crianças com acesso a cada uma das áreas (o que conduziu a um ambiente mais calmo e organizado, uma vez que as crianças passaram a não se “amontoar” todas num mesmo local); as etiquetas de arrumação (identificando os locais onde cada criança, autonomamente, arrumava os

materiais utilizados); o quadro das regras (ditadas e criadas pelas crianças em função daquilo que consideravam fundamental e apropriado, daí que o respeito pelas mesmas tenha sido facilitado); o quadro de presenças (uma mais-valia, não só em termos de organização social, mas também de coesão dentro do grupo - a identificação das presenças/ausências, permitiu que crianças que habitualmente se afastavam das actividades de grupo, passassem a integrar-se e participar activamente naquele momento, que se tornou propício a conversas e troca de ideias entre as várias crianças); quadro de responsáveis (o papel de “autoridade”, não só contribui para a auto-estima de cada um, mas promoveu a ordem dentro da sala, verificável, por exemplo, quando os “chefes” ordenavam a arrumação da mesma - as crianças cumprem mais facilmente a ordem dada pelos pares que pelos adultos).

Este tipo de intervenções, permitiu às crianças, conhecer, criar e identificar regras, condições e hábitos, inerentes ao funcionamento do grupo, fomentando assim uma atitude pro-social associada ao sentido de responsabilidade e desejo de participar no processo de melhoria da qualidade de vida desse grupo.

Organizar o grupo é definitivamente uma tarefa importante e fundamental em qualquer situação de aprendizagem porque é através dessa organização que poderemos potenciar o crescimento da criança, dotando-a de competências pessoais, sociais, cívicas e afectivas, regidas por valores de pertença, tolerância e respeito. Despertar nas crianças a afectividade, o senso de responsabilidade, o sentido cooperativo, a sociabilidade e a autonomia, só se atinge privilegiando a interacção, sendo que, ao educador, cabe apoiar a criança sempre que necessário, intervindo com a intenção de a levar a expressar o que sente ou pensa, estimulando a reflexão, proporcionando experiências que a conduzam novas descobertas.

A partir da escuta das crianças, dos seus interesses e necessidades, foram sendo planeadas diferentes actividades que lhes permitissem essas novas experiências e criassem oportunidades de aprendizagem, ou seja, apostando sempre num trabalho levado a cabo num contexto gerador de envolvimento.

A título de exemplo e pela sua abrangência (uma vez que, pela sua extensão, seria aqui impraticável uma descrição exaustiva de todas as intervenções) refiro dois dos trabalhos desenvolvidos, sendo que o primeiro emergiu da manifesta preferência das crianças pela área da garagem. Este interesse permitiu trabalhar de forma articulada diferentes áreas e saberes (anexo IV), cada vez mais complexos, em função do envolvimento das crianças: diálogos/debates vários, sobre os transportes (partilha de ideias, respeito pelos outros e suas ideias, desenvolvimento da linguagem oral, conhecimento do mundo); seleccionar e agrupar os transportes segundo diferentes características e fazer os respectivos registos - histograma (desenvolvimento de competências no domínio da matemática); música da roda do autocarro e respectivo registo – pictograma (desenvolver competências ao nível da expressão musical e dramática – canção mimada – e ainda da língua); decoração do painel na área da garagem (desenvolvimento de competências ao nível da expressão plástica, criatividade, sentido estético). Um outro trabalho desenvolvido com este grupo, foi o da Alimentação Saudável, iniciado a partir da visita à sala de um grupo de Enfermagem da Universidade Católica. As crianças ouviram as explicações dadas por esses alunos, debateram-nas, e a partir desse dia passaram a analisar cuidadosamente os lanches que cada uma trazia de casa. Em função dessa análise e do que consideravam ser um bom ou mau lanche, preenchiam uma entrada, num quadro que construíram para o efeito. Todo o envolvimento à volta deste tema promoveu não só o desenvolvimento de competências ao nível dos bons hábitos alimentares dentro do grupo, mas também fora dele, ou seja, em casa: as crianças passaram a exigir aos pais a integração de alimentos saudáveis, tendo em conta a perspectiva abordada, nos lanches que lhes eram preparados (anexo II D).

Esta construção articulada do saber, fazendo uma abordagem das diferentes áreas de uma forma globalizante e integrada, o desenvolvimento e aprendizagens como vertentes indissociáveis e ainda a necessidade de participação e colaboração da família no processo educativo (preconizadas nas OCEPE), foram sempre tidas em conta na planificação das várias actividades.

Suporte dessa planificação, foi também a avaliação, aqui entendida como um elemento regulador da prática educativa. Segundo o exposto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho nº. 5220/97, de 4 de Agosto)

“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. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento.” (p.27)

Avaliar implica, por isso, a utilização de princípios (observar/planear/avaliar) e procedimentos (avaliar a intervenção, o ambiente e os processos educativos, bem como o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo) adequados (utilizando técnicas e instrumentos de observação e registo que possibilitem a organização da informação recolhida), para assim poder ser feita uma análise por todos os intervenientes – crianças, educadores e Pais.

E foi precisamente um processo avaliativo, feito ao desenvolvimento sócio-afectivo destas crianças, que conduziu ao desenvolvimento de um projecto lúdico, – entendido pelos adultos da sala como um instrumento de mudança, - que fomentasse a interacção, como forma de promover o desenvolvimento da aprendizagem social assente numa construção colaborativa do conhecimento.

“Um projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo.” (Katz & Chard, 1997:3). Estas autoras consideram ainda que esta abordagem tem como objectivo “trabalhar os conhecimentos e capacidades das crianças, mas também a sensibilidade emocional, moral e estética” (ibidem).

O trabalho de projecto constitui-se, portanto, como uma metodologia importante para o desenvolvimento da criança, sendo um instrumento poderoso com o qual se podem conseguir elevados níveis de aprofundamento e riqueza de trabalho, uma vez que tem a sua génese nas experiências reais das crianças. Assim *“elas podem contribuir para o projecto com os seus próprios*

conhecimentos e sugerir questões a serem indagadas e linhas de investigação a seguir” (Edwards, Gandini & Forman, 1999:41).

“O projecto do educador é um projecto educativo/pedagógico que diz respeito ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo. Este projecto adapta-se às características de cada grupo, enquadra iniciativas das crianças, os seus projectos individuais, de pequeno grupo ou de todo o grupo.” (Ministério da Educação, 1997: 44).

A intencionalidade de um projecto de sala, traduz-se assim na vontade de responder às necessidades e interesses do grupo e de cada criança. O projecto lúdico que foi desenvolvido teve como tema “Os Animais da Quinta”, e surgiu a partir da motivação das crianças do grupo, tendo a sua construção abrangido várias fases:

- **Motivação/Intenção:** aquando da construção do quadro de aniversários, e em função da vontade expressa pelas crianças, foi planeada a identificação dos meses do ano através da utilização de diferentes tipos de árvores, sendo que os aniversariantes desse mês, seriam os respectivos frutos. Tudo foi devidamente construído pelas crianças mas, quando se chegou à fase de finalização, o facto de ter sido utilizada *uma cerca* como elemento decorativo, mudou por completo o interesse das crianças. Acharam que naquele cenário, ficariam melhor animais. Isto implicou não só a remodelação do quadro em função dos interesses das crianças, mas também a planificação das actividades subsequentes. Decisiva na escolha do tema – Os Animais da Quinta – acabou por ser a oferta para a sala (feita pela mãe de uma das crianças), de um cavalo de baloiço. As crianças mostraram-se fascinadas pela presença desse novo elemento e quando lhes foi perguntado onde o pretendiam colocar, iniciaram um aceso e interessante debate que acabou por definitivamente direccionar o projecto de sala para o tema acima indicado.

O envolvimento das crianças e a vontade que expressaram em efectivamente saber mais sobre os animais, ficou ainda patente através do envolvimento dos pais. Foi notório que algumas das crianças abordaram o tema em casa, uma vez que os próprios pais se envolveram, trazendo, por exemplo, fotos dos diferentes animais existentes numa quinta. Essas fotos

foram vistas e revistas pelo grupo e o interesse por elas foi tal, que foram mesmo expostas num painel (anexo V A7).

- **Preparação:** esta foi a fase mais extensa do projecto. Nela foram sendo utilizadas as mais diversas estratégias, materiais e actividades, no sentido de aprofundar o tema do projecto, mediante o que as crianças manifestavam querer saber, ou seja, partindo das suas escolhas em função do que sabiam, do que queriam saber, das hipóteses que levantavam e da reflexão que faziam sobre o aprendido. Tal como referido por Craveiro

“ (...) no método experimental a acção é conduzida por alguma ideia. As ideias são tomadas como hipóteses. As hipóteses são comprovadas pelas consequências. As consequências são observadas e cuidadosamente registadas (...) uma revisão dos acontecimentos e uma síntese dos aspectos significativos.”
(2007, 108)

Esta fase foi extremamente rica, não só porque permitiu integrar um conjunto diversificado de actividades (que abordaram diferentes áreas de conteúdo), utilizando várias e inovadoras estratégias, mas também, e principalmente, porque desencadeou um processo de dinamização e interacção da actividade intelectual, motora, criadora, comunicativa e afectiva das crianças, desenvolvida pelo trabalho em equipa, gerador de processos de comunicação, cooperação e interacção. Efectivamente o trabalho de grupo, seja ele em grande grupo ou com um reduzido número de crianças, produz uma dinâmica extraordinariamente rica tanto a nível cognitivo como social. Fazer uma abordagem educacional centrada *“(...) na criança em relação a outras crianças, professores, pais, sua própria história e circunstâncias sociais e culturais.”*, como refere Rinaldi, (cit. Edwards et al., 1999:116) é assentar esse processo nos relacionamentos, comunicações e interacções, *“(...) caracterizadas por dois elementos importantes: acção e socialização em grupo (...) elementos estruturadores fundamentais para a construção da identidade de cada criança”* (ibidem).

Pela sua extensão e contingências do presente trabalho, apenas apresentarei alguns exemplos ilustrativos – os mais significativos - do trabalho levado a cabo nesta fase de preparação.

Promover o envolvimento e interesse das crianças, passa definitivamente pela adopção de estratégias inovadoras e criativas e, por isso

mesmo, destaco aqui, duas das que mais se evidenciaram, quer pelo envolvimento que permitiram, quer pelo impacto que causaram.

A primeira, teve como objectivo promover o debate sobre alguns dos animais da quinta, no sentido de se estabelecer o que as crianças sabiam sobre os mesmos, e concluírem o que mais lhes interessava saber. Assim, os adultos da sala, foram aparecendo, em diferentes momentos, fantasiados de animais – vaca, cavalo (anexo V A21), porco – dando desta forma o mote para a discussão. As crianças gostaram muito dessas visitas, o que ficou patente não só na forma como se empenharam nos debates e interagiram com o visitante de cada momento, mas também pela vontade que expressaram em receber outras visitas semelhantes.

Das várias visitas, a mais aplaudida foi a primeira, a da “Vaca Pintinhas” (anexo V A6), com quem as crianças criaram uma grande empatia, tendo isso sido aproveitado para desenvolver outras actividades em diferentes momentos, como por exemplo, o conto: a Pintinhas contou uma história sobre uma sua amiga, a Vaca Mimosa (uma adaptação feita a partir da história Elmer: o Elefante Diferente), tendo a narração sido acompanhada por imagens e utilizado o flanelógrafo. Esta actividade permitiu trabalhar, posteriormente, e a partir do diálogo que se estabeleceu, diferentes conceitos sociais - a amizade, a diferença, o respeito pela diversidade – e até promover diferentes aprendizagens cognitivas, através da interacção lúdica (canção mimada), como por exemplo, as cores.

Outra das estratégias utilizadas, implicou a participação da comunidade envolvente, uma vez que se centrou numa visita ao Quartel da GNR, programada a partir da necessidade manifestada pelas crianças em querer saber mais sobre os cavalos: como andavam, como se chamava a sua casa, o que comiam, como se segurava a pessoa sentada no cavalo ... Esta acção, pela sua novidade (saída da Escola), pelos conhecimentos que permitiu adquirir e pelas surpresas que encerrou (as crianças assistiram ao ensaio da Banda da GNR, que não só tocou músicas infantis, como ainda permitiu a apresentação dos vários instrumentos utilizados), promoveu o interesse e a participação activa de todo o grupo, patente não só durante a actividade em si,

mas também nos diálogos que se estabeleceram entre o grupo em fases posteriores (como por exemplo, durante o visionamento da filmagem feita durante a visita).

Todas as actividades desenvolvidas tiveram sempre em conta as motivações do grupo e de cada criança, tendo sido sempre a principal preocupação a de lhes proporcionar um vasto leque de experiências e situações lúdicas, que permitissem o desenvolvimento e a aprendizagem dentro das diferentes áreas de conteúdo, com particular relevo na área da formação pessoal e social. Todo este trabalho de promoção, pressupõe uma fase de consolidação dessas experiências/aprendizagens, que também não foi esquecida. *“O processo de consolidação envolve a aplicação de conhecimentos adquiridos em situações familiares ou outros saberes”* (Katz & Chard, 1997:254) o que, na presente situação, foi fomentado, por exemplo, a partir do contacto alargado com o mundo circundante, pela resolução de problemas e pelo incentivo à tomada de decisões fundamentadas, pela discussão e avaliação efectuadas ao longo de todo o processo.

É ainda de salientar, a interacção que se gerou também com os Pais, a partir deste projecto. Para isso foi decisiva a criação de um jornal de parede (divulgação do projecto), exposto na entrada da Escola, no qual, semanalmente, foram sendo colocadas fotos e comentários sobre as actividades das crianças. Esta estratégia permitiu que as próprias crianças pudessem explicar aos Pais o que tinham feito, abordando os temas e as aprendizagens feitas, tendo-se criado assim uma ponte de informação e interacção, fundamentais em qualquer processo de ensino/aprendizagem.

A divulgação do projecto aconteceu ainda de forma espontânea na altura em que a “Vaca Pintinhas” foi a uma outra sala mostrar o que lhe tinham feito ao rabo (que tinha sido puxado e parcialmente arrancado). As crianças dessa outra sala de imediato a seguiram no regresso, e também elas, quiseram brincar na quinta (anexo V A9).

- **Execução** – esta fase incluiu a criação e construção da Área da Quinta e dos Animais. A partir da elaboração de uma teia de intenções, que teve por base as ideias das crianças, foi sendo decidido como que se pretendia

construir e adquirir, para preencher esse espaço. As crianças foram participando, de forma empenhada (anexo II C2) em actividades de construção (anexos V A16;17), utilizando os mais diversos materiais, e discutindo entre si as melhores formas de concretização dos modelos e decoração.

Assim, ao longo do tempo as crianças construíram em 3D, uma vaca, um cavalo, um porco, uma galinha, um tractor, os comedouros (anexos V A8,10,12); utilizaram materiais naturais (erva e palha) e acessórios reais (leiteiras, baldes, ancinhos, pás, galochas, chapéu de cavaleiro e também de palha, e tantos outros) para a decoração da área, aproximando-a o mais possível da realidade que entenderam correcta. Na fase de finalização, as crianças quiseram mesmo dar um nome à Área, a qual foi apelidada de Quinta das Flores (anexo V A14).

Esta Quinta passou a ser uma das áreas de maior sucesso dentro da sala, não só para as crianças, mas também para todos aqueles que visitavam a sala. A sua beleza e aproximação ao real – até cheirava a palha e erva (anexo V A13) - permitiu que as crianças nela vivenciassem grandes momentos de jogo dramático (foram sendo tratadores, cavaleiros, agricultores, veterinários) e de interacção social, fundamentais para o seu desenvolvimento e crescimento.

- **Avaliação** – entendendo que a avaliação de um projecto lúdico deve ter em conta não só os resultados, mas também a pertinência dos processos nele envolvidos, justifica-se, para além do estabelecimento de critérios que permitam essa avaliação, uma opinião reflexiva pessoal, entendida como válida em função da perspectiva apresentada por Luísa Cortesão *“Àqueles que defendem que só a distância (afectiva), portanto a não implicação, permitirá que se produzam análises cientificamente válidas, opõem-se os que defendem que a implicação não só é inevitável como até útil, se for metodologicamente e criticamente controlada.”* (Cortesão 2005, cit. em Costa & Pequito 2007:105). A avaliação a partir de critérios estabelecidos, teve por base o preenchimento de uma grelha de avaliação de projectos lúdicos, concluindo-se que existiu: **adequação**, conseguida a partir de uma planificação conjunta, que teve por base os interesses e necessidades das crianças, tendo o projecto evoluído em função delas; **eficácia**, uma vez que a metodologia de projecto contribuiu para

uma crescente partilha entre os membros do grupo e a real participação de todos, ajudou a desenvolver a criatividade, promoveu aprendizagens, o desenvolvimento do espírito crítico e a interdisciplinaridade; **flexibilidade**, na medida em que a partir das planificações foram sendo utilizadas diferentes estratégias (música, plástica, filmes, visitas, livros, imagens, diferentes materiais) e metodologias (planificação conjunta, investigação/pesquisas) (anexo V A14); **negociação**, patente na planificação conjunta e nos diálogos estabelecidos em grande grupo; **partilha**, porque se verificou a participação de todos - da equipa, das crianças e dos Pais – a partir dos espaços de intervenção criados; **pertinência**, porque o projecto teve por base os interesses, curiosidades e necessidades das crianças, a aquisição de novos conhecimentos/aprendizagens e o lúdico; **reflexibilidade**, privilegiada nos momentos de avaliação (feita ao longo do desenvolvimento do projecto e no seu final) e planificação conjunta.

Considera-se assim que o projecto lúdico se revelou uma metodologia eficaz para o desenvolvimento das crianças, na medida em que foi construído a partir das suas ideias, o que lhes permitiu não só influenciar o desenrolar do processo mas também tornarem-se construtoras do próprio conhecimento. Para além disso, contribuiu para a aprendizagem, criou espaços de autonomia e decisão e, sobretudo, fomentou a cooperação e a partilha através da interacção que gerou.

Essa interacção revelou-se portanto fundamental não só no desenvolvimento das crianças mas também na sua aprendizagem social, o que é perceptível na análise das fichas de observação preenchidas após a intervenção realizada.

Neste momento as crianças estão mais participativas, interagindo de forma natural e organizada, colaborando entre si, resolvendo habitualmente os problemas que possam existir de forma aceitável, cumprindo as regras estabelecidas e tornaram-se muito mais sensíveis aos sentimentos, interesses e necessidades dos outros.

Por tudo isto considera-se ter ficado evidente que a interacção, proporcionada por estratégias como um projecto lúdico, é promotora de uma construção colaborativa do conhecimento intelectual, pessoal e social.

Não seria possível terminar esta avaliação, sem referir o ponto de vista das crianças, participantes activas e fomentadoras de todo este projecto. Essa avaliação é aqui apresentada com base na informação recolhida numa entrevista feita ao grupo (após a execução do projecto), na qual se pedia que dissessem o que mais lhes agradara e o que tinham aprendido: gostaram muito da vaca, de andar no cavalo, de brincar com o tractor e de construir os animais; foram à GNR para aprender e viram um cavalo a pôr um “sapato” e a tomar banho e também ouviram música; aprenderam a “mugir”, o que é ordenhar, que o filho da vaca é a vitela, que o leite se põe na leiteira, que a vaca limpa o nariz com a língua, que os cavalos comem relva e palha e vivem no estábulo, que se penteia a crina, que o pé do cavalo é o casco, que o porco vive na pocilga e tem lama... mas, o que mais gostaram de fazer na quinta foi brincar! (anexos V A 18;19 e V C)

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo-se que, seja qual for a profissão, a avaliação do desempenho é fundamental para que se tome consciência do percurso profissional efectuado, considera-se aqui, particularmente importante, a inclusão desta reflexão, na medida em que certamente ajudará a analisar se as decisões tomadas foram as mais adequadas, não só ao nível do envolvimento na Instituição, mas principalmente ao nível da actividade com as crianças propriamente dita (em termos curriculares e também da mediação didáctica).

Reflectindo sobre o percurso efectuado desde aquele primeiro dia, “aterrador”, em que se iniciou o estágio de Mestrado, existe a plena consciência de que houve uma evolução, tanto pessoal como profissional.

Esta fase prática do Mestrado, o momento mais ousado de iniciação à futura profissão, foi fundamental para esse crescimento. Não só porque permitiu pôr em prática os saberes teóricos adquiridos durante a Licenciatura, através da acção directa com as crianças, mas também porque promoveu importantes momentos de reflexão, proporcionados pelas reuniões/conversas tidas quer com a educadora cooperante, quer com a supervisora da escola de formação, que me acompanharam neste trajecto.

Este estágio ajudou não só a entender o significado do acto educativo, mas também a interpretá-lo, quer a partir do projecto pedagógico trabalhado pela educadora cooperante, quer a partir das crenças, convicções e valores pessoais. Esta articulação, apesar de assente num trabalho em equipa, provocou por vezes grande angústia, na medida em que foi sentido algum constrangimento ao colocar em prática as convicções educativas pessoais, temendo poder estar ultrapassar o limiar das funções enquanto estagiária.

Apesar disso, considera-se ter sido muito importante e enriquecedora esta fase prática do Mestrado, na medida em que permitiu um envolvimento evolutivo: participando, analisando e avaliando, aprendendo a pensar, a partilhar, a escutar, a interagir e a compreender o outro.

Estes parâmetros são, de facto, a base fundamental para o desenvolvimento do trabalho como futura educadora. É sem dúvida esta forma de pensar/agir, que permitirá o auto-conhecimento e envolvimento com todos

os intervenientes do ambiente educativo: crianças, instituições, pais e comunidade.

Fazendo agora uma análise/reflexão mais centrada efectivamente no percurso/desempenho durante este estágio (para o que muito contribuiu a consulta do portfolio reflexivo), pode dizer-se que o mais fácil foi a integração na Instituição. Para além do conhecimento teórico que já tinha sobre a mesma (proporcionado pela leitura do Regulamento Interno, Projecto Educativo, Plano Anual de actividades), possuía também um conhecimento prático (vivido num estágio de observação). Estes factores, aliados ao facto de a raiz católica da Instituição ir de encontro às crenças e valores pessoais, e ainda, de ter sido particularmente agradável a experiência vivenciada no estágio anterior, contribuíram para que a integração fosse francamente facilitada.

O facto de o início do estágio ter quase coincidido com o começo do ano lectivo, e ainda, o ter sido integrada num grupo que ingressava pela primeira vez no pré-escolar, foi fundamental para a inserção e compreensão das dinâmicas levadas a cabo não só na sala, mas também no contexto da instituição de acolhimento, propriamente dita. Fundamental foi também a boa relação logo estabelecida com a educadora cooperante, que promoveu uma rápida integração, ajudando a estabelecer uma relação com o espaço, as rotinas, as crianças e a equipa educativa. Entendendo que proporcionar as condições ideais para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso, não passa unicamente pelo bom desempenho da educadora, considera-se que o conhecimento das crianças e do modo como evoluem, só é possível quando enriquecido pela partilha desse conhecimento com outros adultos, igualmente responsáveis pela educação dessas crianças: nomeadamente, educadoras, coordenadoras, auxiliares e pais. Ou seja, o educador não é uma ilha, e para que o seu trabalho seja profícuo, tem que necessariamente assentar na boa coordenação e entendimento entre toda a equipa pedagógica, o que neste estágio foi plenamente vivenciado (anexo VI Reflexão 12).

Nesses primeiros dias foi fundamental o trabalho feito no sentido de se criarem relações interpessoais e afectivas no grupo, permitindo a adaptação de

todos, e construindo assim os alicerces para uma posterior prática educativa plena.

A observação das crianças, feita durante todo o período de estágio, permitiu que pudesse avaliar as suas realizações, interesses e motivações e, a partir delas, efectivamente programar a acção educativa. Assim, foram sendo planificadas e executadas actividades baseadas no que as crianças já sabiam e faziam, para se promover o seu desenvolvimento. Para a boa prestação ao nível da observação, planificação e avaliação foi significativa a contribuição dada pela educadora cooperante durante as conversas informais. Apesar disso, existe a consciência de que a planificação e avaliação são dois dos aspectos a trabalhar mais, uma vez que é sentida ainda uma certa dificuldade, sobretudo, no que se refere ao estabelecimento das intenções pedagógicas, o que certamente será ultrapassado com a experiência futura (anexo VI Reflexão 2).

Apesar das limitações ainda sentidas, considera-se ter sido colocada intencionalidade na prática educativa, tendo a acção sido apoiada pelos dados que foram sendo recolhidos (pela observação), e registados (utilizando diferentes instrumentos - registos, avaliações, portfolios das crianças, etc.). Este último aspecto, reveste-se também de alguma dificuldade, sobretudo porque não é exequível, na prática diária, fazer registos imediatos por escrito: não, quando se tem sobre a alçada, um tão grande grupo de crianças que continuamente requer a nossa atenção e supervisão.

O facto de esta fase de experiência prática ter a concomitância das aulas e trabalhos na Faculdade, também foi limitativo de uma maior evolução e autonomia, sobretudo pela intrínseca limitação de tempo, uma vez que implica uma menor disponibilidade para conversas com a educadora cooperante sobre o decorrer das actividades, posteriores planificações, e avaliação do desempenho pessoal.

No entanto, de uma forma geral, considera-se ter havido um capaz e bom desempenho, não só ao nível da organização do ambiente educativo, mas também da planificação de actividades flexíveis, que tiveram em conta a

aprendizagem activa e participativa das crianças, as suas características, saberes, necessidades e interesses.

Em termos de futuro, será sempre a reflexão sobre “o que sou”, “o que realizei”, “o que sei” e “o que procuro saber”, tendo em conta as diferentes situações e contextos, que permitirá a aprendizagem, desenvolvimento e aperfeiçoamento, que fundamentará esta vontade de evoluir e crescer, profissional e pessoalmente.

VI. BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, Isabel (2001), *Professor-investigador : que sentido? que formação?* Universidade de Aveiro,
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
disponível em: 9 de Junho de 2011
- BAPTISTA, Isabel (2005). *Dar Rosto ao Futuro: A educação como compromisso ético*, Porto, Profedições – Jornal a Página.
- BRONFENBRENNER, U. (1989). *Ecological Systems Theory Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- CAMAIONI, Luigia (1980), L'intrazione tra bambini, Armando Armando
- COSTA, Irene e PEQUITO, Paula (2007) Projectos simples ...complexas aprendizagens «e aprendemos muitas coisas novas! *Cadernos de Estudo*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. Nº 6, p.105-126
- CRAVEIRO, M. C. e FERREIRA, I. F. P. (2007), A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro, *Cadernos de Estudo*, nº6, p.15-21
- CRAVEIRO, M. Clara (2007), *Formação em Contexto – um estudo de caso no âmbito da Pedagogia da Infância*, Braga: [ed. autor] Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, apresentada ao Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, sob orientação da Professora Doutora Júlia Oliveira-Formosinho
- DELORS, Jacques e al. (1996), *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, Porto, Edições ASA.
- EDWARDS, Carolyn , GANDINI, Lella e FORMAN, George (1999), *As cem linguagens da criança : a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, Porto Alegre, Artmed.
- ESTEVES, António Joaquim (1986), A investigação-acção. In SILVA, Augusto e PINTO, José (orgs.) *Metodologia em Ciências Sociais*, Porto, Afrontamento, pág.251-278
- FERREIRA, Zilma e ROSSETTI, Maria C. (1993, Novembro), *O valor da interacção criança-criança em creches no desenvolvimento infantil*, *Cadernos de Pesquisa*, nº88, Novembro, págs 62-70
- HOHMANN, Mary e WEIKART, David P. (2009) *Educar a criança* (5ª ed.) Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- KATZ, Lilian e CHARD, Sylvia (1997), *A abordagem de projecto na educação de infância*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- LINO, Dalila (1996) O projecto de Reggio Emilia: Uma apresentação in OLIVEIRA-FORMOSINHO et al (1996), *Modelos curriculares para a educação de infância*, Porto, Porto Editora pág. 93-133
- LINO, Dalila (2007) O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., LINO, D., NIZA, S. (2007), *Modelos curriculares para a educação de infância* (3ª ed. actualizada) Porto, Porto Editora, pág. 95-119

- MATA, Lourdes (2008), *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*, Lisboa: Ministério de Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- MATURANA, Humberto (2002) *Emoções e Linguagem na Educação e na Política (3ªed.)*, Belo Horizonte, Editora UFMG, pág. 29-35
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Educação pré-escolar: Orientações curriculares para a educação pré-escolar*, Lisboa, Departamento da Educação Básica
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Despacho n.º 5220/97, Diário da República, II série de 4 de Agosto.
- NICOLAU, Marieta L.M (1993), *A Educação Pré-Escolar: Fundamentos e Didática (6ª ed.)*, São Paulo, Editora Ática.
- OLIVEIRA, I. e SERRAZINA, L. (2002), A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e Investigar sobre a prática profissional*, Lisboa, APM, pág. 29-42
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia et al. (1996), *Modelos curriculares para a educação de infância*, Porto, Porto Editora
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia et al. (1996a), *Educação pré-escolar: a construção social da moralidade*, Lisboa, Texto Editora
- OLIVEIRA-FORMOSINHO (2002), *A supervisão na formação de professores: Da sala à Escola*, Porto, Porto Editora
- OLIVEIRA-FORMOSINHO (2007) *Pedagogia (s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação*. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., LINO, D., NIZA, S. (2007), *Modelos curriculares para a educação de infância (3ª ed. actualizada)* Porto, Porto Editora, pág. 13- 40
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2008), *A escola vista pelas crianças*, Porto, Porto Editora
- PAPALIA, Diane. E., OLDS, Sally W, FELDMAN, Ruth (2001) *O Mundo da Criança*, Lisboa, MCGraw-Hill pág 314-320.
- PARENTE, C. (2002) *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão* In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002) *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*, Porto, Porto Editora, pág. 166-210
- REBOUL, Olivier (1971), *La Philosophie de l'éducation*, (traduzido por Olga Pombo) Paris: Puf, págs. 11-32,
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/ensinar/reboul.pdf>, disponível em: 28 de Maio de 2011
- SCHÖN, D. (1987) *Educating the reflective practioner*, São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- SIM-SIM, Inês, SILVA, Ana Cristina, NUNES, Clarisse (2008) *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*, Lisboa: Ministério de Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- SOUSA, Alberto B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte
- STENHOUSE, L. (1990), *Case Study Methods*, In H. J.Walberg, & G. D. Haertel (Eds.), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, Oxford: Pergamon Press. Pág 644-649.

- TUCKMAN, Bruce W. (2000), *Manual de investigação em educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação
- TURATO, E. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes.

VII ANEXOS