



PAULA
FRASSINETTI

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

**MESTRADO NA ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES –
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Promover a Interação entre crianças da mesma idade.

Relatório de Estágio para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-escolar

Por **Liliana Andreia Dias Marques**

Orientação da **Doutora Clara Craveiro**

Porto

Junho 2012

Resumo

A criança apreende o mundo através das relações e interações que faz com as pessoas que a rodeiam, sendo elas adultas ou da mesma idade.

Por meio das relações, as crianças partilham experiências, partilham conhecimento, constroem valores de cooperação, solidariedade e respeito pelo outro. É impossível referir-nos à educação infantil sem nos referirmos a estas relações e às vantagens que acarretam para as crianças.

A interação entre crianças é, sem dúvida, um dos fatores mais importantes no seu desenvolvimento, mas essa interação acarreta vários comportamentos.

É neste contexto que, o presente relatório pretende fazer uma apresentação e reflexão sobre a importância das interações em contexto pré-escolar. Assim como referir o papel elementar do adulto na promoção destas interações.

Palavras-chave: crianças, interações, resolução de conflitos, pré-escolar

Abstract

The relationship and interactions that the child makes with people around him/her, more mature or with the same age, make him/her perceive the world.

Through these relationships, children share experiences and knowledge but also, they build values of cooperation, solidarity and respect for others. It's impossible for us to talk about child education without referring to these relations and the advantages that they bring to children.

The interaction between children is undoubtedly a major factor in their development, but this interaction leads to various behaviors. It's in this context that this report intends to present and debate the importance of interactions in pre-school context, and the role of the adult to promote these interactions.

Key Words: children's, interactions, conflict resolution, pre-school

Agradecimentos

Sendo esta uma etapa fulcral no percurso académico foi, sem dúvida, a mais exigente e, simultaneamente, a mais gratificante. De facto, foi uma etapa conquistada por mim, porém acompanhada de várias pessoas que caminharam a meu lado e a quem não poderia deixar de agradecer.

Em primeiro lugar, não podendo ser de outra forma, agradeço aos meus pais. Sem eles o sonho da Educação Pré-escolar não seria realizado. São o pilar da minha vida e por isso, tenho a agradecer-lhes o apoio e o amor. Agradeço ao meu namorado o carinho e ajuda que sempre disponibilizou.

Gostaria de agradecer à Doutora Clara Craveiro, Supervisora e Orientadora do Estágio, pelo saber partilhado, pela ajuda e orientação ao longo de todo este percurso profissionalizante.

Agradeço também à Ana Luísa, Educadora Cooperante envolvida no processo de prática profissional, pela forma como me recebeu e me conduziu ao longo destes meses. Sem dúvida uma das maiores ajudas ao longo deste percurso; agradeço o carinho, a ajuda e a disponibilidade que sempre me prestou com um sorriso. Não esquecendo a própria Instituição que tão bem me acolheu.

A todos os amigos que estiveram mais próximos durante estes meses, agradeço o apoio. E agradeço a duas amigas em particular, à Diana e à Raquel que partilharam esta experiência comigo. Partilhamos medos, histórias, dificuldades, vitórias, alegrias, lágrimas e sorrisos.

E sem esquecer, claro, os meus meninos dos 3 anos que tanto me ensinaram e mimaram. É por eles e por outros que virão que aqui estou.

Índice

Lista de Anexos.....	5
Lista de abreviaturas.....	5
Introdução.....	5
1) Enquadramento teórico.....	8
1.1) Conceção sobre a Educação e Educador.....	8
1.2) Perspetivas sobre o futuro.....	10
1.3) Papel do Professor Investigador.....	12
1.4) Referentes teóricos que sustentaram a prática pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças.....	14
2) Metodologias de Investigação.....	23
2.1) Opções metodológicas.....	23
2.2) Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	25
3) Contexto Organizacional.....	29
3.1) Caraterização Regional.....	29
3.2) Caraterização da Instituição.....	29
3.3) Caraterização do meio, famílias e crianças.....	33
3.4) Traçado das prioridades de intervenção conjunta ao nível da Instituição e da Comunidade.....	36
4) Intervenção e exigências profissionais.....	38
4.1) Organização do espaço e materiais.....	39
4.2) Sessões de Expressão Motora.....	41
4.3) Momentos em grande grupo.....	41
4.4) Momentos em pequeno grupo.....	42
4.5) Envolvimento Parental.....	42
4.6) Dinamização de áreas.....	43
4.7) Projeto.....	44
4.8) Ajuda na Resolução de Conflitos.....	46
5) Considerações finais.....	48
Bibliografia.....	49
Sitografia.....	51
Legislação.....	51
Anexos.....	52

Lista de Anexos

- Anexo I – Análise dos resultados do PIP
- Anexo II – Foto “Os pais vêm à escola”
- Anexo III – Caracterização do Grupo de crianças
- Anexo IV – Planificação ao nível da intervenção na Instituição
- Anexo V – Fotos da intervenção na Instituição
- Anexo VI – Planificação das Manhãs Recreativas
- Anexo VII – Planta da sala
- Anexo VIII – Materiais da sala
- Anexo IX – Instrumentos de organização do espaço
- Anexo X – Planificação de Sessão de Expressão Motora
- Anexo XI – Escalas de estimação
- Anexo XII – Registo de histórias
- Anexo XIII – Registos de Observação
- Anexo XIV – Envolvimento Parental
- Anexo XV – Dinamização da Área da Biblioteca
- Anexo XVI – Planificação da dinamização da área da garagem
- Anexo XVII – Registo de Observação
- Anexo XVIII- Segunda caracterização do grupo de crianças
- Anexo XIX – Segunda análise do PIP
- Anexo XX – Planificação e respetiva avaliação
- Anexo Projeto I – Registos de Observação
- Anexo Projeto II – Registo da Visita do Cabeleireiro
- Anexo Projeto III – Trabalhos realizados acerca do Projeto
- Anexo Projeto IV – Divulgação do Projeto
- Anexo XXI – Listas de Verificação
- Anexo XXII – Portefólio de Criança (Registo)
- Anexo XXIII – Envolvimento na resolução de conflitos
- Anexo XXIV – Grelha de Observação
- Anexo XXV – Enriquecimento do Recreio – reflexão
- Anexo XXVI – A importância dos afetos - reflexão

Lista de abreviaturas

- ATL – Atividades de Tempos Livres
- IPSS – Instituição Privada de Solidariedade Social
- PIP – Perfil de Implementação do Programa
- MEM – Movimento da Escola Moderna

Introdução

De acordo com a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, foi realizado um estágio profissionalizante, que culmina na elaboração do presente relatório.

Com a realização do presente relatório é pretendido uma descrição e reflexão acerca do percurso realizado no âmbito da experiência prática realizada. Essa descrição e reflexão têm por base a caracterização da Instituição onde se realizou o estágio, assim como todo o trabalho desenvolvido na mesma, tendo em conta as aprendizagens e dificuldades sentidas.

Baseado numa prática reflexiva e que questionará a realidade vivida, tendo por base suportes teóricos que orientam a prática, o presente relatório analisará o percurso de desenvolvimento pessoal e profissional desenvolvido.

Esta experiência adquirida no estágio profissionalizante servirá, certamente, para o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca da prática, assim como o desenvolvimento pessoal e profissional necessário para atuar de melhor forma numa futura prática educativa.

Só refletindo nas nossas ações poderemos aperfeiçoar a nossa prática, assim como perspetivar uma prática mais funcional e realista. Conhecer o grupo de crianças que me esperava era um ponto fundamental no início deste estágio profissionalizante. No momento em que sabemos que vamos “tomar as rédeas” de um grupo de crianças, é natural que nos enchamos de expectativas e medos. Embora as expectativas tenham sido altas, o medo ultrapassava essas expectativas. Tudo o que é novo ou desconhecido causa-nos receio e estranheza, apesar de ser algo que escolhemos fazer. Nem sempre é fácil fazer aprender brincando, daí ser necessário haver bastante criatividade por parte de quem está a orientar o grupo de crianças.

Chegada à Instituição já nada passava pela cabeça. Só desejava conhecer as crianças que viriam a ser “minhas” por um ano. Fui muito bem

recebida, gostei muito da Educadora com quem pude partilhar aprendizagens, sucessos e insucessos. É uma profissional fantástica, e ainda mais fantástica pela pessoa que é. As crianças são encantadoras e também me receberam muito bem. Os medos de falhar continuavam, apesar do entusiasmo sentido sempre que ia para o estágio. Mas pensar que com a ajuda da Educadora Cooperante e da Orientadora de Estágio tudo seria mais fácil, ajudava. Estando num ano de aprendizagens, toda a ansiedade sentida faz parte do processo de realização de um estágio profissionalizante de um ano, e se assim não fosse, não estaríamos a aprender. Porém só com o tempo, a interação com as crianças e a experiência é que ditaram o fim de alguns medos e inseguranças iniciais.

As principais dificuldades encontradas neste início de estágio relacionaram-se com a disponibilidade do espaço e dos materiais. Uma vez que a Instituição não dispõe de um/a professor/a de Expressão Motora, coube às estagiárias exercer essa função. Porém o espaço que a Instituição dispõe para essas atividades é muito pequeno.

Também o espaço da sala é bastante restrito. A sala das crianças dos 3 anos é bastante pequena para tanta gente que nela trabalha. Mas ao longo do ano fomos experimentando várias opções de organização do espaço e, finalmente, conseguimos adequar o espaço às necessidades das crianças. Óbvio que o espaço continuou a ser o mesmo, mas a disposição dos materiais ditou uma melhor organização desse mesmo espaço.

Quanto ao material disponível na sala era bastante reduzido. Existia pouca quantidade de material ao nosso dispor, por isso a realização de determinadas atividades foi, inicialmente, dificultada. No entanto, ao longo do ano, também conseguimos gerir de uma melhor forma este “problema” da falta de material. Na realidade o material não é escasso, demorava algum tempo a chegar-nos às mãos. Por isso mesmo, em conjunto com a Direção decidimos optar por ter na própria Instituição um local com vários materiais (cartolinas, colas, lápis de cor, folhas, etc.), assim sempre que era necessário material novo era mais fácil de o obtermos.

Desde o primeiro dia na Instituição até ao final do estágio, verificou-se uma grande evolução, tanto ao nível destas dificuldades encontradas referidas acima, como a nível pessoal e profissional, proporcionado pela experiência vivida na Instituição. Todo este percurso permitiu desenvolver e adquirir competências, atitudes, valores e uma maior capacidade de observar, investigar, refletir, agir e corrigir; pois são processos fundamentais ao exercício da Educação Pré-escolar.

No presente relatório espera-se conseguir descrever o trabalho e o desenvolvimento conseguido ao longo do presente ano.

Este relatório está dividido em quatro partes fundamentais: a primeira refere-se ao enquadramento teórico, tendo por base uma referência conceptual sobre o que se entende ser a educação e o educador, quais as perspetivas sobre o futuro, qual o papel do professor investigador, bem como os referentes teóricos que sustentaram a prática pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças. Na segunda parte irão ser abordadas as metodologias de investigação utilizadas, bem como as respetivas técnicas. Na terceira parte é feita referência à caracterização do contexto onde decorreu a prática: caracterização da instituição; caracterização do meio, famílias e crianças; e traçado das prioridades de intervenção conjunto ao nível da instituição e comunidade. A quarta parte focaliza, essencialmente, a intervenção a nível da interação, dimensão considerada prioridade a trabalhar com o grupo de crianças. Para finalizar serão apresentadas algumas considerações finais sobre o desenvolvimento pessoal e profissional alcançado ao longo do estágio profissionalizante. O presente relatório apresentará ainda referências bibliográficas e anexos que serviram de suporte à sua realização.

1) Enquadramento teórico

1.1) Conceção sobre a Educação e Educador

O conceito de Educação pressupõe um processo de formação pessoal de um indivíduo (desenvolvimento autónomo das suas potencialidades e tendências) orientado por outras pessoas que o ajudem a descobrir e a desenvolver tais capacidades.

Educar tem um duplo significado (“*educere*” = extrair, trazer à luz a riqueza da pessoa + “*educare*” = nutrir, alimentar para que a pessoa possa ser). Ou seja, educar é dar e receber, é extrair e nutrir para que a pessoa possa dar os seus próprios frutos.

Segundo Cabanas (2002), as principais finalidades da educação passam por orientar o ser humano para a construção de uma personalidade estável; respeitar os valores pessoais do educando; incentivar o constante aperfeiçoamento; promover a verdadeira aprendizagem (capacidade de seleccionar e relacionar a informação); acompanhar o ser humano ao longo da vida e respeitar os ritmos de aprendizagem.

Para todos aqueles que enveredam pelo caminho da Educação de Infância, certamente sentirão que é uma profissão muito enriquecedora. Educar crianças em Educação Pré-escolar é mais do que dizer o que é certo ou errado, é dar carinho, é assumir a criança como “ator principal”, é proteger a criança, é proporcionar-lhe aprendizagens ao nível cognitivo, motor, social e artístico.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (1997) e o Perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto), existe uma série de objetivos pedagógicos que um Educador deverá respeitar, de forma a desenvolver a criança, ou melhor, de forma a educá-la. É certo que todos esses objetivos apresentados nos documentos acima referidos devem ser consultados e respeitados, pois indicam, facilmente, o caminho a seguir. Contudo, educar é muito mais do que

isso. Educar é reconhecer a criança como um ser vulnerável, mas ao mesmo tempo capaz. A criança depende totalmente do adulto em todos os aspectos e é da responsabilidade do adulto criar e proporcionar contextos, atividades e experiências que promovam e orientem o desenvolvimento, a aprendizagem e o crescimento harmonioso da criança.

Educar é desenvolver uma prática de proteção à criança, oferecendo um tratamento especial, de forma a responder às necessidades das crianças. De tal forma que, assim como Teresa Vasconcelos (2007), é defendido que “*No jardim-de-infância a criança deixa de ser o centro, para se tornar um entre todos.*”, porém não esquecendo que cada criança é única e diferente de todas as outras. Portanto, educar é perceber a personalidade, as dificuldades e os interesses de cada criança. Assim, segundo Teresa Vasconcelos, o educador não se deve esquecer da criança competente que tem diante de si. Reconhecer a criança como um ser capaz nem sempre é o que acontece. Educar pressupõe sempre a participação da criança, ou seja, as ideias da criança devem ser aproveitadas, pois é a criança quem está em processo de desenvolvimento. Já Dewey afirmava que “*A Educação não é uma preparação para a vida, é a própria vida*”; então, a criança deve colher em cada momento, em cada aprendizagem o seu respectivo significado, de forma a reproduzir essa aprendizagem no futuro. Educar é proporcionar atividades que desenvolvam nas crianças atitudes perduráveis Craveiro, Clara e Ferreira, Iolanda (2007) como a solidariedade, a tolerância e a cooperação e, conseqüentemente, transformem-nas em cidadãos melhores. Não esquecendo todas as outras áreas de desenvolvimento necessárias para a formação pessoal e social de um ser humano, como deixar dar asas à comunicação e expressão, fazendo com que a criança aprenda a expressar aquilo que sente e o que pensa; promover experiências que assentem na realização pessoal de cada criança; criar projetos individuais e de grupo; incentivar a relação com o ambiente, pois nestas idades as crianças tendem a sensibilizar-se com questões ambientais e são elas, que no futuro, habitarão no nosso planeta; finalmente proporcionar atividades de desenvolvimento da criatividade, originalidade e inovação em vez

de uma aprendizagem por memorização ou repetição. (Craveiro, Clara e Ferreira, Iolanda 2007).

Educar passa por proporcionar uma aprendizagem por descoberta, em que as crianças aprendam através das suas próprias experiências – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. (Delors, Jacques, 1996).

1.2) Perspetivas sobre o futuro

Atualmente, assistimos ao desmoronar de valores educacionais essenciais para a construção do próprio ser humano: o bem, a felicidade, a verdade, a paz, a justiça, o civismo e a solidariedade.

O cidadão que pretendemos ajudar a formar é um cidadão preparado para os desafios que a vida, certamente, lhe trará. É o cidadão que desenvolverá valores como a solidariedade, a tolerância e a cooperação. É aquela criança que aprendeu a ajudar os outros, a colocar-se no lugar do outro, a resolver conflitos através do diálogo, que aprendeu a preservar a natureza, que aceita a opinião dos outros, que desenvolveu o espírito crítico, que expressa os seus sentimentos, que aprendeu pelos seus próprios meios. A educação é uma etapa fundamental no desenvolvimento de uma pessoa “*É que, a educação das crianças, hoje, pode ser uma questão de sobrevivência para os adultos de amanhã.*” (Craveiro, Clara e Ferreira Iolanda 2007:19)

Uma criança será solidária no futuro, se no presente viveu o verdadeiro significado da solidariedade; uma criança será tolerante no futuro, se no presente percebeu o verdadeiro significado da tolerância. Então, importa que o educador pense com responsabilidade e cuidado nas experiências que vai proporcionar às crianças, pois são essas experiências que vão formar os adultos de amanhã. (Craveiro, Clara e Ferreira, Iolanda, 2007). A criança deverá ser incluída no processo educativo, de forma a tornar-se num sujeito ativo e participativo.

Em 2000, a UNESCO e outras organizações ligadas à educação de infância desenvolveram um marco de ação na *Educação para os valores na*

primeira infância, no qual o papel do educador é determinante para a formação dos adultos de amanhã. Assim, cabe ao educador proporcionar um ambiente de aprendizagem de valores. Valores como: Valores do adulto-modelo, que demonstrem pacificidade e respeito; interações com as crianças promotoras de atitudes que as façam sentirem-se amadas, valorizadas, respeitadas e seguras; modelos de tolerância através do apreço pelas diferenças, diversidades e diferentes culturas; regras e limites claros e os erros serão abordados como oportunidades para aprender.

“Cabe então aos educadores proporcionar experiências que explorem a prática cotidiana dos diferentes valores, ajudando, por exemplo, as crianças a resolverem e gerirem conflitos, a procurarem nas diferenças do outro as suas riquezas.”

O educador deve pretender criar oportunidades e momentos onde a criança tem palavra, tem espaço de escolha e decisão e onde a iniciativa para defender os seus direitos e respeitar os dos outros é acolhida e valorizada. Todo este trabalho que o educador deverá fazer e proporcionar às crianças é um trabalho contínuo e de conquista, *“pois esta vivência no aqui e agora das crianças pequenas moldará o seu futuro de adultos”*. (Craveiro, Clara e Ferreira, Iolanda 2007:19).

A criação de um ambiente onde a criança vivência e experiencia a solidariedade, a cooperação e a tolerância é um caminho para a educação para a paz. *“Além de outras coisas, educar hoje crianças para o amanhã é educá-las no sentido da benevolência e, ainda mais, no sentido da justiça. E é também possível dizer-se que é educá-las para a paz.”* (Lourenço, Orlando, 1996:72)

Estes são os fundamentos para a construção de um mundo melhor, logo é isto que pretendemos inculcar às nossas crianças.

Para finalizar, Travitzki, Rodrigo (2008) refere o que move um Educador - ser alguém que incentive a resolução de problemas através do diálogo, assim como alguém que proporcione experiências de incentivo ao respeito mútuo

“Imagine um mundo onde as pessoas preferem resolver suas diferenças conversando (mesmo que longamente), ao invés de uma “solução” rápida e violenta. Elas fazem isso porque sabem que pode dar certo, conversas podem resolver diferenças – afinal, elas já tiveram esta experiência. Se não na família ou entre os amigos, ao menos na escola. A escola deve garantir que todas as pessoas tenham certos tipos de experiência, de respeito ao indivíduo e ao coletivo, ao saber, à vida. Experiências bem-sucedidas neste sentido, que sirvam de lição, de modelo para a vida. Imagine um mundo com pessoas assim. Este cenário

parece loucura, impossível, utópico, mas ao mesmo tempo parece a coisa mais razoável de se pensar. Essa imaginação fértil e desejo profundo é que movem o educador.”

Tendo em conta o que foi descrito atrás e ligando a prática docente com as finalidades da educação, é fundamental que cada educador faça sistematicamente uma reflexão cuidada sobre a sua ação. Desta forma, criará referências que o conduzam a um maior desenvolvimento pessoal e a um juízo reflexivo em cada criança. De forma a perspetivar o futuro e a melhorar a prática pedagógica, é necessário que haja uma análise e reflexão sobre a ação realizada.

1.3) Papel do Professor Investigador

Para um melhor entendimento e atendimento do desenvolvimento global da criança é necessária uma reflexão que conduzirá à reorganização das práticas educativas. É preciso investigar para melhorar a prática, daí que o papel do professor investigador tenha ganho tanta ênfase para os profissionais de educação. O professor investigador é aquele que está em constante pesquisa, dá vida ao seu currículo, procura novos conhecimentos, se preocupa com o sucesso e insucesso dos seus alunos e procura combater esses resultados, concluindo é aquele que faz uma investigação diária sobre a sua própria prática.

O conceito de professor investigador surgiu nos anos 30 com Jonh Dewey que defendia os professores como “estudantes do ensino”, como sendo inovadores e autodirigidos, observadores participantes e investigadores em ação. Já nos anos 60 era Stenhouse (cit Isabel Alarcão 2001) que defendia que o desenvolvimento de alta qualidade dependia da investigação, assim como o professor deve auto criticar o seu trabalho para que este possa ser melhorado. Ainda Stenhouse (cit Isabel Alarcão 2001), defendia que a sala de aula é um laboratório, onde o próprio professor é o “cientista” e que ensinar competia reflexão e aperfeiçoamento. E é neste sentido, que ainda hoje se defende a ideologia do professor investigador, como um profissional em constante aprendizagem e desenvolvimento. Nesta perspetiva, o Educador de Infância

deve ter um papel de investigador, usando as teorias, os conceitos e os instrumentos que tem ao seu dispor, para dar resposta a alguns problemas e interrogações que se vão colocando no âmbito do seu trabalho.

Isabel Alarcão (2001) refere uma série de competências essenciais à vivência do professor como investigador: ao nível das atitudes, um professor investigador deve deter – um espírito aberto, capacidade de se sentir questionado, ser autoconfiante, manter um compromisso e perseverança, ter respeito pelas ideias dos outros, ter sentido de realidade e espírito de aprendizagem ao longo da vida. Ao nível das suas competências de ação, o professor investigador deve dar e pedir colaboração, ter capacidade de trabalhar em conjunto e ter decisão no desenvolvimento, na execução e na avaliação dos projetos. Ao nível das competências metodológicas, o professor investigador deve observar, fazer um levantamento de hipóteses e formulação de questões de pesquisa, deve delimitar e focar das questões a pesquisar, analisar, sistematizar e monitorizar. Finalmente, ao nível da comunicação, deve desenvolver um discurso claro, um diálogo argumentativo e interpretativo, deve realçar-se para os aspetos que contribuem para o conhecimento ou resolução dos problemas de estudo.

Objetivamente, aquilo que compete a um professor é que a sua investigação seja praticada num ambiente favorável e semelhante ao ambiente real. Os alunos devem questionar-se e refletir sobre o seu próprio currículo pessoal, de forma a enriquecer e a direcionar a sua aprendizagem. É preciso que ocorram constantes inovações, com vista a promover a qualidade da educação.

“Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aulas meras hipóteses de trabalho a confirmar ou a infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.”
(Alarcão, 2001:6).

Cada vez que o professor reflete sobre a sua prática, procurando respostas para questões sobre como concretizar na sala aula determinados

aspectos de currículo está a fazer gestão curricular e a desenvolver-se profissionalmente.

“Todos os professores fazem pesquisa de sala de aula. Qualquer professor que coloque questões como “O que...Se? ”ou “Porque é que isto acontece?” ou quem está interessado em melhorar o ensino e a aprendizagem na sala de aula pode ser um professor investigador.” (Serrazina, Lurdes e Oliveira, Isolina 2001:285-286).

Completando, todos os profissionais de educação deverão questionar-se acerca do seu trabalho, observando e reformulando a qualidade dos seus saberes e competências, de modo a proporcionar aos seus alunos uma aprendizagem mais credível. A prática reflexiva deve fazer parte do quotidiano de qualquer professor. Uma prática reflexiva proporciona oportunidades de desenvolvimento pessoal a qualquer professor/educador, tornando-o num profissional mais responsável, melhor e mais consciente da realidade que tem perante si. A prática reflexiva contribui então para a construção contínua de novos saberes, conduzindo à alteração ou reestruturação das práticas, no sentido de as adequar às necessidades e interesses de cada criança e/ou grupo de crianças. A prática reflexiva é o desejo de conhecer e compreender o que acontece à volta de quem a exerce.

Logo, esta atitude reflexiva facilita ao educador autoavaliar-se e avaliar as intenções pedagógicas que define, como ainda observar, registar e avaliar, o processo, as conquistas e aprendizagens das crianças.

1.4) Referentes teóricos que sustentaram a prática pedagógica desenvolvida com o grupo de crianças

Em Educação Pré-escolar é essencial a criação de ambientes desafiadores e estimulantes que proporcionem às crianças novas experiências. Só assim as aprendizagens adquirem um resultado significativo para as crianças.

A prática pedagógica deve ter em conta os pressupostos do Projeto Educativo da Instituição, ou seja ir de encontro aos seus ideais. Uma vez que na Instituição, onde foi realizado o Estágio em Educação Pré-escolar, não existia um modelo único a ser seguido nas suas práticas pedagógicas, foi

totalmente livre a introdução de algum ou alguns tipos de modelos pedagógicos a desenvolver na Instituição. Neste sentido, a escolha do modelo pedagógico atendeu, também, às necessidades do grupo que tinha em mãos. Portanto, só depois de fazer uma observação e uma análise dos interesses e dificuldades do grupo é que poderemos fazer algumas escolhas. No caso da sala dos 3 anos, composta por 22 crianças, onde 9 delas entraram, pela primeira vez este ano letivo, na valência de Jardim de Infância. Tratava-se de um grupo onde inicialmente existia alguma dificuldade das crianças em participarem, expressarem-se e respeitarem determinadas regras. Foi de notar significativa diferença nas crianças que já frequentavam o jardim-de-infância e as que ingressaram nele pela primeira vez. As crianças que já frequentavam anteriormente a creche têm mais facilidade em participar nas atividades, expressam de forma mais clara os seus interesses e sentimentos e têm mais facilidade na aceitação e interiorização das regras da sala.

No grupo em questão fazia todo o sentido apostar numa **pedagogia em participação**. Nesta pedagogia

“A atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo. O papel do professor é o de organizar o ambiente e observar a criança para a entender e lhe responder. O processo de aprendizagem é concebido em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto. Os espaços e os tempos educativos são pensados para permitir a interatividade educativa. As atividades são concebidas como ocasião das crianças fazerem aprendizagens significativas”.
(Oliveira-Formosinho, Júlia. 2011:100-101)

A pedagogia em participação defende que a *“democracia está no coração das crenças, valores e princípios da Pedagogia em participação”* (Oliveira-Formosinho, Júlia. 2011:101), isto porque, promove a igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades. O que se pretende com uma pedagogia em participação é que sejam respeitados os direitos das crianças, entre os quais o direito a aprender. A criança deve ter um papel ativo na participação do seu desenvolvimento educativo; apoiar o envolvimento da criança através da experiência interativa e contínua, tendo a criança tanto o direito à participação como o direito ao apoio sensível e estimulante por parte do adulto, neste caso a educadora. O método de ensino do adulto deve ser o de observar, escutar e documentar para compreender e responder aos interesses da criança e do grupo; assim este método de ensino desenvolve

“uma epistemologia de natureza construtiva, interativa, colaborativa.” (Oliveira-Formosinho, Júlia. 2011:103).

Ao encontro de uma pedagogia em participação, reconhecemos os ideais de John Dewey (2002) que valorizava a Educação pela ação. Assim sendo, não foi posto de lado todas as ideologias que Dewey defendia; pois são fundamentais na construção do saber através da experimentação. Dewey (2002) acreditava que a criança “aprende fazendo”, isto porque desenvolve uma aprendizagem ativa, é a criança que descobre por si própria, o adulto surge apenas como orientador da sua descoberta e proporcionador dessas mesmas descobertas. A educação deve ter como finalidade propiciar à criança condições para que esta resolva por si própria os seus problemas. A educação deve ser um processo interativo onde exista: partilha de experiências e saberes; cooperação na divisão das tarefas entre as crianças e autonomia onde a criança deve desenvolver um espírito de iniciativa e independência.

A preocupação respetiva ao grupo de criança era que estas aprendessem pelas próprias experiências que lhes são proporcionadas. Não esquecendo a importância das relações que se desenvolvem numa sala. Para uma melhor condução das interações das crianças a base foi o modelo High/Scope; pois é um modelo que privilegia as interações entre adultos e crianças e valoriza a aprendizagem pela ação, ou seja, um modelo em que a criança é considerada um aprendiz ativo, que aprende a partir das atividades que ela mesma planeia. O currículo High/Scope assenta numa perspetiva desenvolvimentista para a educação de infância, iniciada na década de sessenta por Weikart, o qual reconhece

“(...) 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” (Hohmann & Weikart, 2009:1).

Não poderíamos falar em educação infantil sem falar no toque, no carinho, no afeto para com as crianças e de crianças para crianças. Sabe-se que o Educador (figura adulta) é o maior exemplo que a criança tem, isto faz com que a criança tenda a imitar todas as ações que o adulto faz; logo todos os atos de afeto e proximidade que o adulto demonstre para com os outros, será tomado como um exemplo para a criança.

Não só as questões do afeto e da solidariedade estão associadas às interações, pois também através das interações a criança pode desenvolver o seu nível de linguagem. Em momentos de interação e partilha é fundamental que a criança comunique com o seu par, logo, estando esta numa idade menor, terá, certamente, muito que aprender em relação a novos vocábulos e novas formas de comunicar – uso da linguagem nas interações.

Segundo alguns autores (Civilletti, 1992; Legendre, 1995; Neil e Denham, 1982; Sager, 1996) o desenho das salas, dos recreios e a quantidade de materiais estão fortemente relacionados com a qualidade das relações que ocorrem entre as crianças. Normalmente, em contexto sala dos 3 anos (onde foi realizado o Estágio), os conflitos estavam relacionados a brincadeiras que envolviam atividade simbólica. Já o brincar em atividades de exercício mostrou estar relacionado a conflitos quando o contexto era o recreio.

Outro fator que influencia as interações das crianças diz respeito à disponibilidade e quantidade de brinquedos (Smith e Connolly, 1980) e, nomeadamente, durante algumas pesquisas, os autores referem que quanto maior a disponibilidade de materiais, menor a probabilidade de surgirem conflitos entre as crianças. Perante a grande quantidade de materiais é mais comum as crianças escolherem brincar sozinhas. Contudo, durante o Estágio acontecia exatamente ao contrário, isto é, quanto maior a disponibilidade de materiais, mais conflitos surgem, assim como as crianças brincam sozinhas em lugares mais pequenos.

Papalia, Olds & Feldman, (2001) referem que, desde há muito tempo, as interações são analisadas da mesma forma e distingue quatro tipos de interações: desocupado – refere-se à criança que apenas observa as brincadeiras dos outros sem fazer nada; solitário – que representa a criança que brinca sozinha e independente; paralelo – referindo-se à criança que brinca independente, porém com atividades relacionadas às das outras crianças, apenas não há intenção de influenciar a brincadeira das outras; e associativo – referindo-se à interação desenvolvida pela criança que brinca com outras crianças, conversando e trocando brinquedos.

É perceptível para toda a gente que as crianças tendem a imitar os seus modelos – pais e professores. *“Professores calorosos e reveladores de empatia promovem comportamentos de ajuda e de cuidados para com os outros”* (Papalia; Olds; Feldman, 2001:376) Esta responsabilidade do professor pretende que esteja atento a comportamentos pró-sociais, pois da mesma forma que as crianças tendem a imitar comportamentos exemplares como o altruísmo – comportamento que visa ajudar os outros sem recompensa - também tendem a imitar comportamentos menos exemplares.

Um desses comportamentos pode ser a agressão. As crianças mais pequenas tendem a ser egocêntricas e recorrem muitas vezes à agressão de forma a conseguir o que pretendem. No entanto existem dois tipos de agressão: agressão instrumental, que é um comportamento agressivo usado como meio para atingir um objetivo, por exemplo uma criança que tira um brinquedo a outra não a pretende magoar, apenas quer o objeto com que ela está a brincar. Porém, *“à medida que as crianças se tornam mais capazes de se expressarem verbalmente, em geral deixam de mostrar a agressão por meios físicos para a mostrar através da palavra (E. Maccoby, 1980 cit Papalia; Olds; Feldman, 2001:376)*. Já a agressão hostil é um comportamento agressivo cuja intenção é magoar a outra pessoa. Como já foi referido anteriormente, as crianças começam por brincar sozinhas, depois lado a lado e só depois em conjunto. A partir dos 3 anos as crianças começam a ter amigos e habitualmente do mesmo sexo. A escolha dos amigos é algo exigente e importante para a criança; as crianças que têm experiências positivas mútuas têm mais probabilidade de se tornarem amigas. É, igualmente, perceptível a escolha dos amigos do mesmo sexo, enquanto os rapazes gostam de brincar à luta, as raparigas gostam de brincar mais calmamente, ou seja, tem a ver com os interesses naturais de cada género. Aos 3 anos de idade algumas crianças já mostram preferência por uma amiga/o em particular e outras não têm uma única preferência, têm um pequeno grupo de crianças com quem brincam mais.

“Através das amizades, bem como das interações com companheiros mais ocasionais, as crianças mais novas aprendem a relacionar-se com os outros. Aprendem que ser amigo é a melhor maneira de ter um amigo. Aprendem a resolver os problemas que surgem nas relações, aprendem a colocar-se no lugar do outro e observam modelos de vários tipos de comportamento. Aprendem valores morais e normas relativas ao papel sexual e praticam os papéis adultos.

As crianças que têm amigos tendem a falar mais do que as outras crianças (...) (J. Roopnarine e Field, 1984) ” (Papalia; Olds; Feldman, 2001:384)

A temática das interações é algo bastante abrangente, de forma que os assuntos que merecem mais destaque neste estágio profissionalizante passaram por:

- Equilibrar momentos de pequeno grupo e grande grupo,
- Proporcionar um clima positivo.
- Ajudar na resolução de pequenos conflitos – interação criança-criança,

Alguns dos comportamentos que falham a nível da interação surgem na igualdade em proporcionar tempos de pequeno e grande grupo. Ou seja, grande parte das atividades realizavam-se em grande grupo e, através do modelo High Scope, foi possível equilibrar esses tempos da melhor forma, proporcionando às crianças maior nível de interação. É necessário ter em conta que as crianças tenham iguais oportunidades de trabalho. Desta forma é preciso equilibrar o tempo em grande grupo, pequeno grupo e pares. Segundo Edwards, Gandini e Forman (1999) as atividades em pequenos grupos são o tipo de organização mais favorável ao relacionamento das crianças, pois facilita conflitos produtivos. Se as sugestões dos adultos no trabalho com as crianças se refere apenas a trabalho em grande grupo, haverá sempre crianças que não terão o mesmo número de oportunidades de participação que as outras. Isto porque, há crianças participativas e crianças menos participativas, de modo que as crianças mais participativas vão, naturalmente, controlar esses momentos de grande grupo. O trabalho em pequeno grupo vai proporcionar, às crianças menos participativas ou mais tímidas, mais oportunidades de interação. É necessário ter em conta que as crianças tenham iguais oportunidades de trabalho. Desta forma é preciso equilibrar o tempo em grande grupo, pequeno grupo e pares.

“O tempo de pequenos grupos é importante para as crianças porque lhes abre possibilidades e opções que, de outro modo, talvez não viessem a conhecer e que podem incluir nos seus planos do tempo do trabalho. Para as crianças que geralmente trabalham sozinhas, o tempo de pequenos grupos é uma oportunidade de contacto e intercâmbio com as outras crianças. Para as crianças que trabalham sempre na mesma área, o tempo de pequenos grupos representa a possibilidade de utilizar e descobrir os materiais das outras áreas.” (Hohmann & Weikart, 1984:124)

O tempo de pequenos grupos revela-se também importante para o adulto,

“Pelo facto de as crianças estarem unidas é, muitas vezes, mais fácil ao adulto observá-las e avaliá-las durante o tempo de pequenos grupos do que durante o tempo de trabalho. (...) o adulto consegue ver, por exemplo, quais as crianças que precisam de maior experiência para manejar a tesoura e quais as que se servem dela eficientemente, como utensílio ao serviço das suas intenções.” (Hohmann & Weikart, 1984:124)

Igualmente, o modelo pedagógico *High/Scope* consiste em apoiar os adultos de modo a que estes possam criar e manter ambientes em que a interação com as crianças seja positiva para que estas possam trabalhar e brincar com pessoas e objetos libertas de medos, ansiedades ou negligência. A criança constrói o seu conhecimento social, emocional intelectual e físico através de uma aprendizagem ativa. Como tal, têm a possibilidade de manipular objetos, tomar decisões, fazer escolhas e elaborar planos. Perante isto, as crianças expostas a este tipo de aprendizagens desenvolvem capacidades de pensamento e raciocínio e uma compreensão sobre si e sobre os outros. O papel do adulto é de acompanhamento face a esta aprendizagem ativa.

“No modelo High/Scope o papel do adulto caracteriza-se por uma atitude de constante apoio às experiências de aprendizagem activa. Este apoio traduz-se numa partilha do controlo com as crianças, numa focalização nas capacidades das crianças, na formação de relações autênticas, no apoio às brincadeiras e jogos e na adopção de um modelo de resolução de problemas como mediação dos conflitos sociais.” (Oliveira-Formosinho, J. 1996:78)

O apoio constante e atento dos adultos é decisivo no florescimento de várias potencialidades da criança, tais como, crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social. (Hohmann e Weikart, 2009)

Quanto a proporcionar um clima de apoio positivo, Hohmann, Mary; Weikart, David P. (2009) dizem-nos que um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem ativa, pois é um processo social interativo.

“A interação adulto-criança é, no currículo High/Scope, sustentada pelo encorajamento da iniciativa da criança e dos grupos e por uma filosofia de resolução, pela criança, dos problemas que surgem no quotidiano, contando com o apoio da educadora e não por uma filosofia educacional baseada no elogio, castigo e reforço.” (Oliveira-Formosinho, J. 1996:71)

Na construção da relação adulto-criança é importante que o adulto passe algum tempo a sós com uma criança, pois demonstra a preocupação que o adulto tem para com ela e, simultaneamente, ajuda o adulto a centrar-se

nas qualidades positivas da criança. Também é importante que os educadores falem às crianças, isto é “(...) *usar discurso caloroso, directo, factual e incisivo com as crianças. É desnecessário ser sentimental ou ser severo e triste*” (Oliveira-Formosinho, J. 1996:47)

Como referem Hohmann e Weikart (2009): “*Num clima de controlo partilhado, os adultos e as crianças são, ao mesmo nível, aprendizes e professores. Os adultos aprendem muito a partir das atitudes das crianças.*” (Hohmann; Weikart, 2009:77);

Quanto à ajuda do adulto na resolução de pequenos conflitos, Graves (1991) cit Oliveira-Formosinho, J. (1996) indica algumas estratégias fundamentais na sua prevenção como: organização do ambiente físico da sala, estruturação de uma rotina diária consistente, o papel de apoio do adulto (nem permissivo, nem autoritário). Do mesmo modo refere estratégias de resolução de conflitos, tais como: intervir imediatamente, usar linguagem verbal, pedir às crianças que expressem por palavras o que sentem, pedir às crianças que apresentem soluções, dar às crianças escolhas para a resolução de um problema, evitar o uso de linguagem punitiva, explicar a interrupção de um comportamento inaceitável e antes de parar uma situação de conflito, ver se são capazes de o fazer sozinhas.

Quanto à construção dos instrumentos de organização do espaço educativo, estes foram baseados no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Este modelo assenta em princípios, tais como:

- “ *A participação dos alunos na organização, gestão e avaliação cooperadas de toda a vida da turma constituem um exercício de cidadania democrática ativa.*”
- “ *A expressão livre pressupõe que seja criado na sala de aula um clima afetivo que torne possível que as falas, as produções artísticas e os escritos dos alunos sejam acolhidos, estimulados e valorizados pelos destinatários: a turma. Os correspondentes, a comunidade e não só o professor.*”
- “ *A fala aprende-se e a discursividade constrói-se e aperfeiçoa-se nas trocas comunicativas entre falantes.*”

- “ *Privilegia os processos do sujeito que aprende em situação de grupo; utiliza metodologias e instrumentos que vão ao encontro das suas estratégias de aprendizagem para responder às necessidades de ensino e da aprendizagem de todos e de cada um.*”
- “ *O professor estimula nos seus alunos a curiosidade, o desenvolvimento da autonomia, o rigor intelectual e cria condições necessárias para o sucesso.*” (Grave-Resende, L. e Soares, J.,2002:47-50)

Uma vez que defendemos o trabalho de uma pedagogia em participação, em que apoiamos o envolvimento da criança e a construção da aprendizagem através da experiência interativa, defendemos também uma Pedagogia de Projeto. Na metodologia do trabalho de projeto assume-se “*que a unidade base da pedagogia é o ato intencional, e este nasce de uma pessoa enfrentado uma situação, perante a qual age de forma deliberada e planeada*” (Oliveira-Formosinho, Júlia. 2011:55). Assim, o trabalho de projeto pretende dar resposta a este tipo de interesses que surgem nas crianças. Uma vez que os modelos adotados são centrados na criança, o trabalho de projeto surgiu 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 sabem, o que queriam saber e o que aprenderam.

O adulto orienta na direção, o caminho a ser seguido para a concretização do projeto final, porém quem toma as decisões são as crianças.

Lilian Katz considera que “*uma educação adequada às crianças mais novas deverá dirigir-se ao pelo desenvolvimento das suas mentes em crescimento, á medida que se esforçam por compreender melhor as suas experiências*”, (Katz & Chard, 1997:6) o que é favorecido através de uma abordagem de projeto.

Foi para promover um maior desenvolvimento social, verificado a partir do contexto vivido no grupo, que deu origem à adoção de uma metodologia de projeto: pela forma como permite privilegiar e fomentar a interação.

2) Metodologias de Investigação

2.1) Opções metodológicas

Em educação existe uma relação entre a prática/ação e a investigação/reflexão, na medida em que a primeira põe em evidência problemas, questões, incertezas, sobre as quais é necessário refletir/investigar adquirindo-se assim conhecimento. Desta forma, o autor refere que

“(...) 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” (Turato 2003:143)

De forma a desenvolver um processo investigativo, importa definir a melhor metodologia a utilizar. Assim sendo, trata-se de uma **metodologia de investigação qualitativa**, que pretende compreender o grupo, reformulando e melhorando a prática. Importa referir que na **investigação qualitativa** *“a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”*; *“a investigação qualitativa é descritiva”*, pois os dados recolhidos são em forma de textos, palavras ou imagens, importa registar tudo o que possa ser pertinente ao objeto/tema de estudo; *“os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”*; *“os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”*, isto é trata-se de afunilar as suas observações e ideias, e por fim *“O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”*, pois todo o processo investigativo tem como objetivo descrever realidade múltiplas, melhorando-as. (Bogdan Robert e Biklen Sari 1994:47-51)

Numa **investigação qualitativa** a elaboração das propostas de investigação são breves, especulativas, normalmente escritas após a recolha de dados; as suas técnicas ou métodos são a observação, o estudo de documentos vários, a observação participante e a entrevista aberta.

“Os investigadores qualitativos partem para um estudo munidos dos seus conhecimentos e da sua experiência, com hipóteses formuladas com o

único objetivo de serem modificadas e reformuladas à medida que vão avançando. ” (Bogdan Robert e Biklen Sari 1994:84)

O que sugere esta afirmação é que o investigador qualitativo e os professores investigadores têm algo em comum, pois partem do seu conhecimento e da experiência para aperfeiçoar e melhorar a sua prática pedagógica.

A investigação educativa permite a concentração numa determinada situação problema. Esta concentração é feita pelo próprio educador que é um agente participante do ambiente em que está inserido e, por isso, é simultaneamente investigador e educador.

A investigação caracteriza-se por usar as teorias, os conceitos, as técnicas e os instrumentos adequados com a finalidade de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam nas diversas situações. A investigação em geral possui várias metodologias. A metodologia utilizada tem em conta algumas características do processo de investigação-ação, isto porque, no nosso entender, e pelas suas características, é a metodologia que melhor se adapta. A metodologia do tipo investigação-ação serve para

“ (...) conhecer os paradoxos, os efeitos perversos, os problemas; investigar para iluminar os “buracos negros” da acção, para aumentar as probabilidades de consecução das finalidades da escola. Agir – investigar – interagir – agir: ciclo em espiral.” (Alves, 1993:66)

A investigação-ação lida *“...sobretudo com problemas reais e pessoas concretas”* (Esteves Lúcia Máximo 2008:19), portanto trata de recolher informações sobre uma problemática que faz sentido num determinado espaço físico, promovendo mudanças sociais. A investigação-ação remete-nos para a perspectiva de um profissional reflexivo, que se interroga sobre a sua prática, sobre as mudanças necessárias a serem realizadas no âmbito educacional em que está inserido. Assim,

“A investigação-acção parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para mobilizar tantos os processos como os resultados.” (Esteves Lúcia Máximo 2008:9-10).

Desta forma, podemos afirmar que a investigação-ação é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nas diversas situações que o educador enfrenta. Esta investigação permite a participação de

todos os envolvidos e desenvolve-se em forma de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. Numa investigação-ação,

“(...) desenvolve-se um conjunto de práticas de pesquisa visando produzir um conhecimento que se admite ser necessário, pois que permitirá intervir melhor num problema que se pensa ser importante enfrentar. E esse conjunto de práticas usa sempre os resultados obtidos da análise do que acontece em consequência da intervenção para produzir novo conhecimento (...).” (Cortesão, 2006:26).

Tratando-se de uma metodologia que tem dupla função, de ação e de investigação, permite-nos adquirir resultados em ambas as partes: ação para obter uma transformação junto das crianças, investigação no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, dos atores, dos processos envolvidos e do funcionamento da comunidade.

Assim, o **professor investigador** é também um profissional reflexivo, que se interroga sobre os “Porquês” da sua prática. Ninguém deverá optar por sustentar uma postura de que sabe tudo, pois só o professor que se interroga e procura novas formas de atuar, se torna capaz de desenvolver um melhor desempenho a nível pessoal e profissional como um melhor desempenho do seu grupo. *“Adoptar esta perspectiva quer dizer que começará a ter menos certezas sobre si próprio e a ver-se mais como objecto de estudo. Tornar-se-á mais reflexivo”* (Bogdan Robert e Biklen Sari 1994:285)

2.2) Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Numa perspetiva de usar a abordagem qualitativa ao serviço da melhoria da eficácia da prática, observou-se o grupo de crianças da Instituição onde se realizou o Estágio Profissional, e com grelhas de avaliação do espaço físico, rotinas e interação (PIP), pôde questionar-se acerca do que seriam os pontos mais fracos da intervenção até aí efetuada. Depois do preenchimento da “Ficha do PIP” e de analisar os seus resultados, pôde constatar-se que a interação era uma das dimensões que mais atenção merecia. (Anexo I) Equilibrar os momentos de pequeno e grande grupo, ajudar na resolução de pequenos conflitos entre crianças e proporcionar um clima positivo, desdobram-se, agora, nas maiores preocupações e objetivos de resolução.

De uma forma geral, o tema de estudo trata as interações entre crianças, porém esse grande tema, está desdobrado em três comportamentos fundamentais a essa interação referidos acima. A população a ser estudada é composta por 22 crianças com três anos de idade.

A análise das fichas de identificação individual, permitiu verificar ainda que: 9 estão pela primeira vez no Jardim de Infância e 11 são filhos únicos.

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

Quanto às técnicas utilizadas durante este estudo, a técnica privilegiada foi a observação.

A observação é uma estratégia que consiste na técnica da observação direta e que se aplica nos casos em que o investigador está implicado na participação, e pretende compreender determinado fenómeno em profundidade. Tem por objetivo recolher dados (sobre ações, opiniões ou perspetivas) aos quais um observador exterior não teria acesso. A este propósito, Bogdan & Biklen (1994: 68) referem que:

“Os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. (...) Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência.”

Também através de fotografias foi possível registar comportamentos significativos durante todo o processo. *“Nas mãos de um investigador, uma máquina fotográfica pode ser utilizada de uma forma simples, para fazer o inventário dos objetos no local de investigação.”* (Bogdan Robert e Biklen Sari 1994:140) Assim, é fundamental ter sempre à mão uma **máquina fotográfica** para poder registar eventuais conflitos e, posteriormente, refletirmos sobre eles; para fotografar momentos de interação entre as crianças (no exterior, na áreas da sala, em momentos de pequeno e grande grupo).

A observação é um dos instrumentos de avaliação mais utilizados na Educação de Infância, visto ter em conta o ambiente natural e autêntico onde

as crianças estão e as ações que estas realizam nesses ambientes. A informação através da observação direta é exata e significativa para o educador que está a observar, pois pode observar os materiais usados pela criança, os comportamentos mais ou menos comuns, assim como uma série de comportamentos importantes que as crianças desenvolvem ao longo do tempo.

O **registo de incidentes críticos** (Anexo XVIII) trata-se de registos de observação breves que

“descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado. Apresentam os acontecimentos de forma factual e objectiva, relatando o que aconteceu, quando e onde, bem como o que foi dito e feito. Estes registos permitem ao observador captar e preservar alguma da essência do que está a acontecer (...)”(Parente, Cristina 2002:181)

Já o **registo contínuo** (Anexo Projeto I)

“é um relato narrativo e detalhado de um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente tal como ocorreu. O observador tenta registar tudo o que sucede durante um determinado período, incluindo informações sobre o contexto e sobre as pessoas envolvidas.” (Parente, Cristina 2002:183)

Quanto às **listas de verificação ou controlo** estas

“ajudam a focalizar a atenção do observador, particularmente quando são muitos os itens a ser observados. Devem ser cuidadosamente elaboradas e são especialmente indicadas para observar traços ou comportamentos que possam ser fácil e claramente especificados.” (Parente, Cristina 2002:187).

As listas de verificação devem ser claras, ou seja, compreendidas por todos que as usem, devem ser objetivas, representativas dos comportamentos que desejamos observar; desta forma, as listas de verificação tornam-se instrumentos bastante fáceis de executar. Estas listas de verificação foram também utilizadas neste estágio para verificar o nível motor das crianças. (Anexo XXI)

Também as **escalas de estimação** *“focalizam comportamentos específicos mas permitem ao observador julgar a extensão ou grau em que esses comportamentos são exibidos.”* (Parente, Cristina 2002:188). Estas escalas são de fácil preenchimento e construção, permitindo observar um grande número de comportamentos. As escalas de estimação foram utilizadas neste estágio para verificar o nível de participação das crianças em grande grupo. (Anexo XI)

Referindo, ainda, os instrumentos utilizados neste campo investigativo, é possível referir a construção de um **Portefólio Reflexivo**. Neste portefólio existem reflexões sobre as expectativas e limitações do percurso na Instituição

em que decorre o estágio, assim como tudo o que possa ser pertinente refletir acerca da prática pedagógica desenvolvida. Com a construção deste portefólio foi possível reler e refletir sobre todos os “passos” regressivos ou evolutivos que foram dados ao longo do estágio, de forma a melhorar próximas práticas. Ainda assim, poderá ser integrado neste portefólio todos os processos necessários ao desenvolvimento desta investigação qualitativa.

Por fim, deu-se utilização ao **PIP** (Perfil de Implementação do Programa), que se trata de um instrumento avaliativo, que está dividido em quatro secções: ambiente físico, rotina diária, interação adulto-criança e interação adulto-adulto.

“Comporta um total de 30 itens, e cada item é avaliado numa escala progressiva de 1 a 5. (...) Existe, por baixo de cada item, um espaço para «notas» que permite ao observador documentar as situações e interações observadas, os problemas ou soluções e ainda registar questões relacionadas com a satisfação das necessidades das crianças.” (Formosinho, Júlia (org), et al, 1996:80)

É de preenchimento fácil e deve ser preenchido três vezes durante o ano, de forma a refletir e a melhorar os aspetos mais frágeis.

Os **documentos das crianças** constituem, também, uma forma de avaliação das aprendizagens das crianças. *“A análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos.”* (Esteves, Lídia Máximo 2008:92). Uma vez que o tema da investigação trata as Interações entre crianças, os **portefólios das crianças** podem evidenciar relações amigáveis entre crianças, assim como ações favoráveis a essa interação. Durante o estágio, o uso de portefólios de crianças serviu para registar desenvolvimentos significativos das crianças. (Anexo XXII) Uma criança que use o diálogo para resolver um conflito ou a partilha de um brinquedo com outra, é importante que as evidências dessas ações estejam presentes no seu portefólio. Através da construção destes portefólios, que evidenciam as aprendizagens das crianças, *“(...) os professores podem aprender muito sobre a forma como ensinam e como podem orientar as necessidades dos seus alunos.”* (Esteves, Lídia Máximo 2008:92)

3) Contexto Organizacional

3.1) Caraterização Regional

O Jardim de Infância onde se desenvolve a prática profissional fica localizado no Concelho de Matosinhos, distrito do Porto. O Concelho de Matosinhos é atravessado por vias de comunicação importantes como a autoestrada A28, que liga o Porto a Viana do Castelo. O Conselho de Matosinhos é composto por 10 freguesias (Custóias, Guifões, Lavra, Leça da Palmeira, Leça do Balio, Matosinhos, Perafita, S. Mamede de Infesta, Santa Cruz do Bispo e Senhora da Hora) que ocupam uma área de 62km². Trata-se do terceiro concelho mais populoso do Distrito do Porto, 167.026 habitantes, segundo o CENSO 2001, situando-se logo a seguir a Vila Nova de Gaia e ao Porto. O Concelho possui uma tripla caraterística: a sua ligação ao mar, uma forte componente urbana e uma, ainda, ruralidade. A ligação ao mar é muito importante pelo seu porto comercial de Leixões, assim como pelas suas praias e atividades piscatórias.

O sistema de educação e ensino, no Concelho de Matosinhos, está suportado, do ponto de vista de estruturas físicas, numa diversidade de tipologias de escolas públicas e privadas. Em Matosinhos existem 80 jardim-de-infância, 53 escolas do 1º ciclo do Ensino Básico, 14 escolas do 2º ciclo do Ensino Básico, 19 escolas do 3º ciclo do Ensino Básico, 9 escolas do Ensino Secundário e 4 escolas do Ensino Superior.

As escolas públicas que integram o subsistema pré-escolar e o ensino básico estão reunidas em 11 Agrupamentos, dez deles verticais e um horizontal. A frequência do pré-escolar tem aumentado, atingindo em 2005/2006 o total de 3.998 crianças.

3.2) Caraterização da Instituição

Para um conhecimento mais aprofundado da Instituição, encontramos ao dispor um Projeto Educativo, que é se trata

“de um documento que orienta a acção educativa, que esclarece o porquê e para quê das actividades escolares, que diagnostica os problemas reais e os seus contextos (...) que descobre e desenvolve os factores capazes de empenharem os actores na consecução dos objectivos da escola e que sabe o que avaliar, para quê, como e quando.” (Alves, 1993:62).

Nele encontramos respostas para perguntas como *“Quem somos?”*, *“Que pretendemos?”* e *“De que meios dispomos?”*, porém antecipando estas perguntas é fundamental uma análise do Contexto, *“para que o Projeto Educativo possa responder com eficácia às necessidades da situação escolar concreta”*. (Costa, 1994:25)

O Jardim de Infância objeto deste estudo é reconhecido como Instituição Particular de Solidariedade Social (I.P.S.S.). Está inserido num meio urbano, situado no centro da cidade. Funciona em edifício próprio, num edifício térreo, cuja construção data de 1973. Porém, ao longo dos últimos anos, tem sofrido alterações e remodelações de forma a proporcionar aos seus utentes um espaço com qualidade. Localiza-se numa zona habitacional, de características socioeconómicas de classe média e classe média baixa, com bastante comércio à volta. O meio envolvente é muito importante, visto que *“(...) o meio social envolvente (...) tem influência, embora indirecta, na educação das crianças”* (Ministério da Educação, 1997:33).

Ao analisarmos o Projeto Educativo da Instituição podemos perceber que *“este Projeto Educativo nunca se considerará concluído e fechado não só porque o processo educativo é dinâmico e flexível, como a dinâmica e flexível é a sociedade com a qual a escola interage e da qual faz parte (...)”* (Projeto Educativo 2008/2011:5)

Numa perspetiva de melhor conhecer a Instituição, existem alguns valores e princípios fundamentais a ter em conta, tais como

“Propiciar um ambiente atencioso, pessoal e respeitador de crianças, jovens e adultos; proporcionar às crianças experiências que favoreçam o seu desenvolvimento sócio afetivo, criando neles atitudes positivas e hábitos de vida saudável; favorecer o desenvolvimento progressivo de sentimentos de autoconfiança; desenvolver nas crianças atitudes de solidariedade e respeito mútuo e estabelecer regras de convivência que contribuam para a sua educação cívica como cidadãos responsáveis e intervenientes; proporcionar às crianças a aquisição dos conhecimentos básicos que lhes permitam a sua integração na vida ativa; conhecer hábitos culturais diferentes e preservar a Natureza e os recursos do planeta.” (Projeto Educativo 2008/2011:5)

Segundo o Projeto Educativo, a Instituição é composta por mais de 20 profissionais da área educativa, procurando

“Tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, proporcionando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação”. Projeto Educativo (2008/2011:13)

Na Instituição existe um serviço de Creche, Pré-Escolar e ATL (Atividades de tempos livres). O Jardim-de-infância dispõe de atividades extra curriculares de música e inglês. No edifício principal existem 6 salas de atividades, 1 dormitório, 6 WC, 1 secretaria, 1 gabinete de Direção Pedagógica, 1 hall de entrada, 1 vestiário e 2 dispensas. Posteriormente existe o edifício da restauração e lavandaria e o edifício da Creche. O espaço exterior divide-se em 2 recreios. Um em relvado perto do edifício da Creche e outro junto ao edifício principal com um parque infantil. *“O espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e crianças.”* (Ministério da Educação, 1997:39). No presente ano letivo, a Instituição optou por ter como temática “Os pais vêm à escola”, possibilitando aos pais colaborarem e integrarem-se no processo de aprendizagem dos seus filhos. Com esta temática, a Instituição pretende reforçar a participação dos pais, família, e da comunidade no jardim-de-infância. (Anexo II) Esta participação é encarada como imprescindível quando se pretende que o jardim-de-infância, não desempenhe apenas uma pedagogia de participação, mas o desenvolvimento das crianças em todos os domínios.

“A lógica dos direitos da criança, privilegia, no processo educativo, os pais que são os primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos e os principais interessados no seu bem-estar. Estes constituem o pilar fundamental na vida da criança, como tal, não podem abdicar do direito que se lhes assiste de participar ativamente na vida dos seus filhos.” (Projeto Curricular de Sala, 2011/2012:3)

Porém, toda esta informação foi facultada pelos docentes da Instituição, ou seja não está explícita no Projeto Educativo da Instituição. O Projeto Educativo da Instituição aborda os Valores e Princípios da Instituição, a Caracterização do Meio e da Escola, os Instrumentos Operacionalizadores, a Identificação do Problema, as Prioridades de Intervenção Educativa e, por fim, a Avaliação. Além disso, a Instituição dispõe de um Regulamento Interno e um Plano Anual de Atividades da escola que consiste *“(...) na decisão sobre os*

objetivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar”. Costa, Adelino (1994:27). O Plano Anual de Atividades trata-se de uma calendarização dividida por três períodos, onde surgem as atividades a realizar durante o ano letivo e os seus respetivos objetivos.

Pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, a administração educativa concede às instituições de atendimento educativo formal poderes para tomar decisões. Estas podem dar-se nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, e concretizam-se, por sua vez, na possibilidade da elaboração e aprovação de documentos fundamentais à concretização do processo de autonomia previsto no documento supracitado. O Regulamento Interno é considerado por Rodriguez um

“documento jurídico – administrativo – laboral, elaborado pela comunidade, que com carácter estável e normativo contém as regras ou preceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro” (Rodriguez, 1985:434, cit. in Costa, Adelino, 1994:31).

Assim, o Jardim de Infância

“ (...)presta o serviço de Educação Pré-escolar, para desta forma ajudar as famílias na importante missão de educar e criar, uma sociedade melhor para o futuro, procurando marcar a sua ação pelos valores humanos e cristãos que orientam” (Regulamento Interno 2011/2012:8).

No capítulo VIII do documento em análise é referido que *“a hora limite para a entrega dos utentes no jardim termina às 9:30 horas”* (Regulamento Interno 2011/2012:8). Todavia há a possibilidade de as crianças entrarem fora do horário pré-definido, caso tal facto seja previamente comunicado ou *“através da caderneta do utente”* (Regulamento Interno 2011/2012:8) ou *“via telefone até às 9 horas do próprio dia”* (Regulamento Interno 2011/2012:8)., desde que *“os pedidos tenham um carácter esporádico”* (Regulamento Interno 2011/2012:8). No entanto, há crianças que chegam fora deste horário e, na maioria das vezes sem aviso prévio. As profissionais da instituição comunicaram com os encarregados de educação das respetivas crianças, mas essas conversas não obtiveram o resultado esperado. Considera-se que estas sucessivas entradas tardias prejudicam o desenvolvimento integral da criança, uma vez que as atividades letivas iniciam-se logo após o acolhimento, e muitas vezes as crianças chegam perto da hora do almoço.

Através da análise deste instrumento de gestão foi possível atentar que, para além de reforçar os ideais da Instituição, também define, de uma forma clara e objetiva, todos os direitos e deveres de todos os intervenientes educativos, assim como, define quais as regras de funcionamento do estabelecimento. Não se pode descurar, que este documento vai de encontro ao Projeto Educativo da Instituição e do Plano Anual de Atividades e que cada um valoriza a educação das crianças para que no futuro estas estejam integradas e inseridas na sociedade, tornando-se úteis, participativas e agentes responsáveis na evolução da mesma.

“A missão do jardim-de-infância é privilegiar: «uma educação para os valores e ideais; uma educação para a cidadania; uma educação para a autonomia, colaboração e responsabilidade; o desenvolvimento harmonioso e equilibrado da personalidade; uma educação para a estética, ética e criatividade; uma educação intercultural na compreensão, partilha e aceitação da diferença; uma educação para a igualdade».” (Projeto Educativo, 2008/2011:6)

3.3) Caraterização do meio, famílias e crianças

Como já foi referido anteriormente, a Instituição situa-se no Concelho de Matosinhos, onde o meio envolvente caracteriza-se por um meio onde o nível é de classe média e classe média baixa. O grupo de crianças da sala dos 3 anos é um grupo constituído por 22 crianças, 9 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Dessas 22 crianças, 9 entraram, pela primeira vez, no Jardim-de-infância. A maioria das crianças vive no concelho de Matosinhos e três das crianças são filhas de pais separados. São crianças, na sua maioria, provenientes de um meio socioeconómico médio. No que diz respeito à escolaridade dos pais, 11 são Licenciados, 16 têm o 12º ano, 14 têm o 9º ano e 1 tem o 1º ciclo. (Anexo III). É um grupo bastante heterogéneo ao nível do desenvolvimento global, isto porque, entre algumas crianças existe uma diferença de cerca de 9 meses, o que é bastante significativo nesta idade. As crianças já são capazes de arrumar o material que utilizaram para brincar, bem como permanecerem sentados em silêncio para assistirem ao momento de atividade orientada. E também partilhar a atenção dos adultos com os seus pares.

“Assuem, por vezes com dificuldade, os erros que cometem e pedem desculpa pelos mesmos. São capazes de resolver pequenos conflitos sem qualquer ajuda do adulto. Pedem ajuda quando precisam, justificando o motivo. Revelam frustração quando os acontecimentos não decorrem como previram ou quando os amigos não aceitam as suas orientações. Verbalizam algo que gostam e estabelecem, sem hesitar, preferências de brincadeiras e de amigos, embora passado algum tempo já não refiram as mesmas.” (Projeto Curricular de Sala 2011/2012:4-5)

Gostam de ouvir histórias, de animar canções, de dançar e pintar. Têm muita energia, são faladoras, simpáticas e divertidas. É importante conhecer o grupo no seu todo e individualmente, saber quais são as suas dificuldades e potencialidades, para que os possamos ajudar a desenvolver-se melhor.

Quanto ao desenvolvimento físico e saúde, este grupo de 3 anos de idade, depois do almoço, faz uma sesta de mais ou menos 2 horas e, de um modo geral, todas as crianças adormecem facilmente. Ao nível motor, as crianças conseguem virar ou parar repentinamente, conseguem saltar, porém o saltar num só pé e subir escadas alternando os pés são exercícios motores que grande parte ainda não consegue realizar. A sua lateralidade, também, ainda não está definida, porque para muitas crianças a mão com que comem, por exemplo, nem sempre é a mesma. Em relação ao seu desenvolvimento artístico há uma diferença significativa em relação às crianças que já frequentavam o jardim-de-infância e as que entraram este ano pela primeira vez. Há crianças que já desenham relativamente bem a figura humana, porém há algumas crianças que, apenas conseguem fazer riscos, linhas e círculos.

“É através da brincadeira que elas aprendem, convivem, partilham, libertam energia e tensões. Gostam de ouvir histórias com imagens, cantar com mímica, dançar e pintar. O controlo dos esfíncteres diurno está completo, à exceção de uma criança que iniciou a sua frequência em Outubro deste ano.” (ibidem:5)

Durante as refeições algumas crianças ainda necessitam de ajuda, principalmente, para a sopa. No desenvolvimento cognitivo, o egocentrismo ainda está presente neste grupo. Algumas das crianças ainda têm muita dificuldade em partilhar, principalmente aquelas que iniciaram a sua frequência este ano letivo. Ao nível do desenvolvimento psicossocial as crianças desenvolvem um auto-conceito, isto é, já têm uma *“imagem mental descritiva e avaliativa das capacidades e traços de cada um”* (Papalia; Olds; Feldman 2001:352) crianças com 3 anos de idade são capazes de observar uma fotografia delas, tirada há pouco tempo, com um papel na cabeça e quando olham para ela, não levam a mão à cabeça, de modo a retirar o papel. Este

grupo de 3 anos adora tirar e, principalmente, ver as fotos que lhes são tiradas. Já conseguem identificar o género a que pertencem. Na hora da brincadeira, não existe a ideia de que as meninas vão para a área da casinha e os meninos para a área da garagem. Tanto meninos como meninas partilham a mesma área de brincadeira. Há uma exceção, na área da garagem existem, sempre, mais meninos do que meninas. Porém, a área da casinha e as restantes são adoradas por ambos os sexos.

Os tipos de jogos sociais mais significativos no grupo de crianças é o jogo paralelo – *“a criança brinca de forma independente, mas no meio de outras crianças, utilizando os mesmos brinquedos, mas não necessariamente brincando com eles da mesma maneira”*, e o jogo associativo – *“a criança brinca com as outras crianças. Falam acerca da brincadeira, emprestam e pedem brinquedos emprestados, seguem-se umas às outras e tentam controlar quem pode brincar no grupo. Todas as crianças brincam de forma semelhante senão idêntica; não existe divisão de tarefas nem qualquer organização em função de um objetivo. Cada criança atua conforme o seu desejo e está mais interessada em estar com outras crianças do que na atividade em si.”* (Papalia; Olds; Feldman 2001:365)

“Entre os 2 anos e meio e os 5 anos, as crianças lutam frequentemente por causa dos brinquedos e do controlo do espaço. A maior parte das vezes a agressão surge no jogo social; as crianças que mais lutam têm também mais tendência para serem sociáveis e competentes.” (Papalia; Olds; Feldman 2001:365)

No caso do grupo de crianças de 3 anos há umas quantas crianças que demonstram relativa agressividade, na perspetiva da estagiária nem sempre por motivo algum em especial, o que se torna um pouco difícil de controlar e perceber. No início do ano aconteciam, frequentemente, situações de agressão entre as crianças, e normalmente, eram sempre as mesmas a cometer a agressão. A forma de agressão que usavam era através dos dentes ou com as próprias mãos, mais propriamente as unhas – arranhões. Quando confrontadas, as crianças percebiam que tinham agido mal e explicavam porquê de o fazer, pedindo desculpa ao amigo; porém as situações tornavam-se repetitivas.

O grupo necessitava de interiorizar regras, de muita atenção, um ambiente seguro e adequado ao seu desenvolvimento, assim como um grande

desenvolvimento ao nível da linguagem. Como se trata de um grupo com grande número de crianças “novas”, era sentido que se tratava de um grupo difícil de trabalhar. Foi nesse sentido que a estagiária pretendeu intervir. Pretende-se proporcionar às crianças novas aprendizagens, desenvolver a sua capacidade de se expressarem verbalmente, de exprimirem os seus interesses e emoções. Tudo isto envolve uma série de alterações e projetos a desenvolver no espaço educativo das crianças, a dinamização das áreas da sala, eventualmente a construção de um projeto, e optar por implementar na sala uma metodologia que se adegue às necessidades e interesses do grupo.

De um modo geral, as prioridades de intervenção ao nível do grupo de 3 anos são de orientar o grupo da melhor forma, conjugando os seus interesses com os propósitos definidos pela Instituição para a sala dos 3 anos. Existe, na Instituição, um conjunto de Competências Essenciais a desenvolver com as crianças, portanto o trabalho de intervenção deve complementar essas competências com os interesses das crianças.

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

Com vista a melhorar alguns aspetos na Instituição, o grupo de estagiárias reuniu-se com as Educadoras e Respetiva Coordenadora de Estágio para refletir acerca daquilo que considerariam relevante intervir. (Anexo XXV) Neste sentido, e de forma a melhorar alguns aspetos na Instituição, consideraram importante intervir a nível do espaço. Diante das opções que consideraram mais suscetíveis de uma intervenção, as propostas recaem sobre o espaço exterior, comum às três salas do pré-escolar bem como ao ATL (Atividades de Tempos Livres), e à sala onde é realizada a Expressão Motora.

Para o exterior pretende-se torná-lo num espaço onde as crianças encontrem oportunidades de aprendizagem maior número de vezes. As intenções pedagógicas propostas para o recreio recaem sobre: tornar o espaço mais atrativo para as crianças; proporcionar maior contacto com a natureza e o meio ambiente; criar espaços que possibilitem vários momentos de

aprendizagem a todas as crianças que por lá passam; promover maior qualidade nas interações entre as crianças; proporcionar o contacto com maior diversidade de materiais; implementar novas brincadeiras, e por fim, sensibilizar para a proteção das plantas.

O tempo de recreio é também um espaço muito importante na socialização das crianças, nas oportunidades para brincadeiras sociais, no contacto com a natureza e na forma como os adultos aprendem a conhecer melhor as crianças. É pretendido: criar uma horta, criar uma caixa de areia, pintar jogos tradicionais no chão, enriquecer o espaço com materiais como pneus, que as crianças podem pintar; caixas de forma a criar um túnel, cordas para saltar, objetos de encher e esvaziar. (Anexo IV, V)

Considera-se, também pertinente a mudança da sala de Expressão Motora, visto dispor de três painéis de cortiça totalmente vazios. A ideia está, então, em criar três painéis decorativos com a ajuda das crianças da Instituição, para que esta sala fique um pouco mais acolhedora e alegre. Assim, dois dos painéis foram organizados com fotografias das próprias crianças em momentos de expressão motora. O terceiro e último painel foi decorado com frases alusivas á expressão motora ditas pelas crianças da sala dos 3, 4 e 5 anos. (Anexo V)

Por fim, as estagiárias acharam pertinente a criação de “Manhãs Recreativas” cooperando e incluindo-se, também desta forma, no Plano Anual de Atividades. As “Manhãs Recreativas” realizaram-se quase todos os meses do ano letivo e decorriam, normalmente, em festividades ou dias temáticos com dramatizações, danças ou músicas. (Anexo VI)

Nestas intervenções são realçados alguns princípios e valores que constam no Projeto Educativo da Instituição como: proporcionar um ambiente atencioso, pessoal e respeitador entre crianças, jovens e adultos; proporcionar às crianças experiências que favoreçam o seu desenvolvimento sócio afetivo; desenvolver nas crianças atitudes de solidariedade e respeito mútuo e estabelecer regras de convivência que contribuam para a sua educação cívica como cidadãos responsáveis e intervenientes.

4) Intervenção e exigências profissionais

Tanto pela parte dos adultos, como de todas as crianças, O início do estágio exigiu uma grande adaptação. O conhecimento mútuo foi fundamental para construir relações, de forma a todos se adaptarem uns aos outros e ao meio. Desta forma, foi fundamental criar o desenvolvimento de situações ricas em afeto (Anexo XXVI), que permitisse a todos desenvolver sentimentos de segurança, estabilidade e regularidade. Isto é, privilegiar momentos que dominasse a componente lúdica e relacional, em vez de conteúdos e processos de avaliação. Foi a partir daí que as crianças tiveram a oportunidade de explorar o espaço, descobrir todos os materiais que tinham ao seu dispor, que se desenvolveram as primeiras interações entre as crianças e adultos.

No sentido de desenvolver, de forma integrada, a prática pedagógica com o grupo de crianças e tendo por base os referentes teóricos, o desenvolvimento pessoal e profissional e uma postura de investigação em educação, esta intervenção teve em conta uma dimensão curricular relevante no bom funcionamento de uma sala de pré-escolar – as interações. Nesta perspetiva a abordagem nasce no sentido de dar resposta aos pontos de maior atenção e trabalho que surgiram no preenchimento do PIP. Assim sendo, as prioridades centraram-se na interação entre crianças da mesma idade. De forma a promover um maior número de oportunidades de interação entre as crianças, foram facilitadas diversas atividades, através das planificações feitas quinzenalmente (Anexo XX) e que serão descritas ao longo deste ponto.

Como refere Júlia Oliveira-Formosinho, *“A pedagogia das relações” enfatiza o conhecimento que se constrói nas interações*” (2007:102). Esta perspetiva, presente por exemplo no modelo Reggio Emilia, fundamenta a educação como um processo de constante interação, que desta forma, ocorre dentro e fora da escola.

“É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros.” (Ministério da Educação, 1997:51-52)

4.1) Organização do espaço e materiais

No contexto de Educação de Infância os objetos e os materiais que motivem as crianças são fundamentais para a aprendizagem ativa. *“A sala deve, por isso, incluir uma grande variedade de objectos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados”* (Hohman & Weikart 2009:162). Para as crianças se sentirem bem dentro da sua sala é necessário que se organize *“o espaço de forma a que seja sempre seguro, limpo e motivante e a que proporcione um ambiente acolhedor e de bem estar”* (Hohman & Weikart 2009:162).

Na organização do espaço educativo, também apoiado no modelo High Scope, a organização do espaço, no jardim-de-infância, reflete as intenções educativas do educador, pelo que os contextos devem ser adequados para promover aprendizagens significativas e alegria que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que nelas vão passar grande parte do seu tempo. Um espaço *“dividido em áreas de interesse bem distintas de modo a encorajar os diferentes tipos de brincadeiras.”* (Hohmann & Weikart 2009:164). As mudanças devem ser feitas com o grupo. Desta forma familiarizar-se-ão com o espaço e participarão no processo de organização. O espaço é, realmente, um fator importante no desenvolvimento da aprendizagem das crianças. É perceptível para todos que quanto maior for o espaço, maior serão os materiais e as oportunidades de aprendizagem por parte das crianças. As áreas que compuseram a sala onde se desenvolveu a intervenção foram: a área da biblioteca, a área da casinha, a área da garagem, a área da expressão plástica, a área dos jogos, a área do cabeleireiro e o recreio. E, como já foi referido anteriormente, estes espaços não devem ser inalteráveis, por isso mesmo, em conjunto com a Educadora, houve oportunidade de alterar alguns espaços na sala, de modo a possibilitar maior autonomia e iniciativa às crianças. (Anexo VII)

Outra orientação para a organização do espaço e materiais refere-se à quantidade de materiais que devem ser disponibilizados às crianças e, tal como o espaço, é algo de que carece a sala onde se realizou a intervenção. Os materiais de desperdício devem ser utilizados no enriquecimento das áreas;

apesar de serem materiais muito simples como bolas, rolhas, tubos e cortiça mostram-se muito úteis de variadas formas para as crianças.

“As crianças movimentam-se de área para área localizando as coisas de que precisam (...). A plasticina pode ser usada na área da casa como “comida para bebês” e na área das construções como “cobras no rio”. (...) Se bem que a arrumação de materiais deve ser consistente (...) o uso de materiais é flexível.” (Hohmann & Weikart 2009:176).

Esta diversa funcionalidade dos materiais não se verificou no Centro de Estágio, ou seja os objetos da “casinha” não podiam sair da “casinha”, assim como todos os outros. É recomendável que sejam usadas caixas transparentes para facilmente as crianças identificarem o que elas contêm, o que, igualmente, não se verificou inicialmente. Contudo, as caixas são arrumadas em prateleiras abertas e acessíveis às crianças. Quanto aos rótulos das caixas, estes deveriam fazer sentido para as crianças e tratando-se de crianças pequenas deveriam incluir uma imagem figurativa do próprio material, porém, apesar de existirem rótulos identificativos, estes eram escritos – CANETAS – o que dificultava a compreensão das crianças na percepção do material que está dentro. Contudo, foram feitos rótulos perceptíveis para as crianças, não com uma linguagem escrita mas com uma imagem elucidativa do que cada caixa contém. (Anexo VIII). Em relação aos rótulos das áreas foram feitos com uma imagem identificativa da área, assim como contém as palavras “Área da Garagem”.

Quanto à construção dos instrumentos de organização do espaço educativo, estes foram baseados no Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Os instrumentos de organização do espaço educativo desenvolvidos na sala dos 3 anos foram: o registo do tempo (Anexo IX); o quadro das presenças, inicialmente apenas com duas entradas (Anexo IX) e, atualmente, com várias entradas para que as crianças interiorizem os dias da semana. Trata-se de uma tabela simples (Anexo IX), visto para esta idade ser-lhes muito difícil preencher uma tabela de dupla entrada. Foi também construído um quadro das atividades (Anexo IX), para que as crianças percebessem quais as áreas da sala mais frequentadas, porém revelou ser uma tarefa difícil para as crianças. Foi tentado introduzir um quadro onde fosse possível relembrar o que foi feito durante a semana, mas as crianças tiveram alguma dificuldade em recordar-se das atividades desenvolvidas, portanto

apenas era referido oralmente as preferências das crianças. Isto é, no final da semana, o adulto ajudava a criança a lembrar o que foi realizado durante a semana, fazendo com que a criança expressasse qual a atividade de que gostou mais e porquê.

4.2) Sessões de Expressão Motora

Nas sessões de motora, as crianças tinham maior oportunidade de interagir, tanto em grande grupo, em pequeno grupo e a pares. Os jogos didáticos eram adaptados, tendo em conta estas três formas de interação. Por exemplo: o aquecimento era, normalmente feito em grande grupo e cada criança tinha a liberdade para realizá-lo sozinha; a parte fundamental da aula continha jogos a pares ou em pequenos grupo e, no final das sessões, os momentos de relaxamento poderiam ser feitos em grande grupo, onde todas as crianças se deitavam a ouvir música, ou poderiam ter que realizar alguma atividade a par. (Anexo X)

4.3) Momentos em grande grupo

Todos os dias as crianças tinham oportunidade de partilhar momentos em grande grupo. Estes momentos revelam grande importância no sentido de desenvolvimento de interações e comunicação entre as crianças. (Anexo XI) Nos momentos e atividades em grande grupo sobressaíam, sobretudo, as “discussões” no início da manhã, onde as crianças partilhavam todas as “novidades” que desejam contar. Destas vivências em grande grupo, destacavam-se, igualmente, a criação de contos redondos, jogos, canções, lengalengas, pinturas coletivas, visionamento de experiências e histórias. “O tempo de grande grupo é determinado pela iniciativa conjunta das crianças e dos adultos, em torno da música, do movimento, de histórias, de dramatizações, de debates, de projetos, etc.” (Oliveira-Formosinho, Júlia (org) 1996:71)

As histórias tiveram um papel essencial na aquisição de valores como a amizade e a partilha. Como se tratava de um grupo de 3 anos de idade, as histórias são das atividades mais apreciadas por todos, daí incluir a estratégia das histórias para conseguir, de alguma forma, incutir valores que se demonstraram fulcrais em aspetos da interação. (Anexo XII)

Também, as Manhãs Recreativas tinham como objetivo fundamental a interação e a integração das crianças, neste caso de toda a Instituição. Porém, através de danças, teatros e histórias, as crianças dispunham de momentos de socialização, tanto com as crianças da sala, como com as crianças de outras salas.

4.4) Momentos em pequeno grupo

Os momentos em pequeno grupo passaram a fazer, mais frequentemente, parte da rotina da manhã. Além das brincadeiras nas áreas, em que, naturalmente, as crianças brincam em grupos mais pequenos, outros trabalhos de pequeno grupo foram desenvolvidos ao longo do estágio. Estes tempos em pequeno grupo serviram, essencialmente, para crianças se conhecerem e relacionarem melhor. Em pequeno grupo, as crianças eram encorajadas a trabalhar a pares, ou a construírem algo em conjunto – trabalharem em comum para alcançar o mesmo objetivo. Desses momentos resultavam mais conversas entre as crianças. (Anexo XIII)

4.5) Envolvimento Parental

A criação de uma **mascote** de sala, proporcionou momentos de partilha e de desenvolvimento ao nível da linguagem, uma vez que todos os fins-de-semana, uma das crianças levava a mascote para casa e teria de descrever o que fez com ela durante o fim de semana. (Anexo XIV)

A ida de vários pais à sala dos 3 anos, também proporcionou momentos de grande grupo, onde as crianças podiam assistir às mais variadas atividades

que os pais iam apresentar. Todos estes momentos foram registados através de fotografias, que posteriormente seriam comentadas pelas crianças.

A participação dos pais também foi importante, na medida em que ajudaram os filhos em pesquisas importantes para a sala dos 3 anos. Depois dos trabalhos executados em casa com os pais, as crianças tinham oportunidade de apresentá-los aos seus colegas, proporcionando, igualmente, momentos de interação com o resto do grupo e os adultos envolventes.

4.6) Dinamização de áreas

“Costuma-se dizer que uma das tarefas fundamentais de um professor de Educação Infantil é saber organizar um ambiente estimulante e possibilitar às crianças que assistem a essa aula terem inúmeras possibilidades de acção, ampliando, assim, as suas vivências de descobrimento e consolidação de experiências de aprendizagem” (Zabalza, 1996: 53)

A título de proporcionar às crianças atividades de classificação e seriação, a biblioteca foi o “alvo” mais fácil para que as crianças apreendessem tais conceitos matemáticos. Assim sendo, a área da biblioteca passou a ser melhor arrumada e organizada pelas crianças, isto porque a estante que aloja os livros é composta por três prateleiras. Uma vez que as crianças viram apenas um livro grande em cima, um livro médio no meio e um livro pequeno em baixo, associaram que a arrumação possível teria a ver com o tamanho dos livros e assim foi. (Anexo XV)

A área da garagem sofreu, igualmente, algumas mudanças. Aproveitando o dia da Segurança Rodoviária, foi pedido às crianças que realizassem pesquisas em casa (daí o contributo dos pais) sobre quais os meios de transporte que conheciam. Desta forma, as crianças ficaram a conhecer os meios de transporte mais conhecidos, assim como alguns sinais de trânsito, regras de trânsito e novas formas de brincar na área da garagem. (Anexo XVI) Isto porque, a área da garagem atraía, habitualmente, poucas crianças.

4.7) Projeto

O trabalho de projeto constitui uma metodologia importante para o desenvolvimento da criança, sendo este um instrumento poderoso com o qual se podem conseguir elevados níveis de aprofundamento e riqueza de trabalho, uma vez que tem a sua origem nas experiências reais das crianças. *“Um projecto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo.”* (Katz & Chard, 1997:3)

Uma vez que defendemos o trabalho de uma pedagogia em participação, em que apoiamos o envolvimento da criança e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua; defendemos também uma pedagogia de projeto. Na metodologia do trabalho de projeto assume-se *“que a unidade base da pedagogia é o ato intencional, e este nasce de uma pessoa enfrentado uma situação, perante a qual age de forma deliberada e planeada”* (Oliveira-Formosinho, Júlia. 2011:55). A metodologia do trabalho de projeto surge da curiosidade e interesse das crianças, incitando uma atividade de procura, porém, para que isto aconteça, é necessário que este interesse desencadeie incertezas e dúvidas. É a partir dessas incertezas e dúvidas que a criança será motivada pelo adulto a procurar respostas e, conseqüentemente, aprender com aquilo que encontrou.

O projeto lúdico desenvolvido na sala dos 3 anos, teve como tema o “cabeleireiro” (Anexo Projeto VI), e surgiu a partir da motivação das crianças do grupo, tendo a sua construção abrangido várias fases:

Na primeira fase *“ (...) as crianças fazem perguntas, questionam. (...) Podem desenhar, esquematizar ou escrever com a ajuda do Educador. (...) Esta fase pressupõe amplas e longas conversas de grande e pequeno grupo (...)”* (Ministério da Educação, 1998:139-140)

Desta forma, foram observadas várias vezes as crianças brincarem às “cabeleireiras” na área da casinha, contudo, de uma forma imaginária, visto não terem material para o fazer. (Anexo Projeto I) Depois de o adulto solicitar a presença de uma mãe cabeleireira à sala e esta não se ter realizado, ficou decidido que poderíamos visitar um “cabeleireiro de verdade”. Assim, surgiu o interesse das crianças na construção de um cabeleireiro na sala. Nos dias

seguintes surgiram “discussões” sobre o que se fazia num cabeleireiro e quais os objetos que lá havia. (Anexo Projeto I) Desta forma, decidimos registrar os materiais que as crianças referiram para, quando fossem a um cabeleireiro verdadeiro pudessem comprovar as suas ideias.

Na segunda fase

“(...) as crianças começam a ganhar consciência da orientação que pretendem tomar. (...) Mas torna-se importante começar a ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer. Dividem-se tarefas, quem faz o quê?” (Ministério da Educação, 1998:144)

Ficou decidido uma ida a um cabeleireiro verdadeiro, as crianças teriam de observar bem o espaço, perceber o que se fazia num cabeleireiro, que objetos lá havia, um adulto fotografava e algumas crianças “levavam” perguntas para fazer à cabeleireira.

Na terceira fase

“(...) as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas: uma visita de estudo, uma entrevista, uma pesquisa documental (...) Regressadas à sala, as crianças registam, selecionam e organizam a informação (...)”. (Ministério da Educação, 1998:144)

Depois da visita ao cabeleireiro (Anexo Projeto II), voltamos à sala e reunimo-nos para analisar o que havíamos visto. Foram selecionadas as fotografias, as crianças disseram o que viram no cabeleireiro e conservámos acerca de como fazer o cabeleireiro na sala dos 3 anos. Algumas crianças deram as suas ideias. Gentilmente, a Cabeleireira ofereceu bastantes utensílios de cabeleireira para ajudar na montagem do próprio cabeleireiro da sala. No dia seguinte, as crianças começaram a construir aquilo que faltava no cabeleireiro (Anexo Projeto III) e procedeu-se à montagem do cabeleireiro. Arrumaram-se os utensílios dados pela Cabeleireira.

Com este projeto as crianças tiveram oportunidade de criar os seus próprios penteados (Anexo Projeto III) num trabalho de colagem, expondo-os, posteriormente, no cabeleireiro que montaram. Algumas crianças levaram de casa frascos de champô vazios para completar o cabeleireiro. Posteriormente, procedemos á escolha do nome do cabeleireiro através de uma votação. Três crianças deram três possíveis nomes ao cabeleireiro e no final todas as crianças votaram naquele que mais gostavam. Terminada a votação as crianças perceberam de imediato que o nome com mais votos era o vencedor – “Cabeleireiro Rosita”. (Anexo Projeto III)

Na quarta e última fase

“Ao divulgar o seu trabalho a criança tem que fazer a síntese da informação adquirida para a tornar apresentável a outros. (...) As crianças podem construir uma maquette, um modelo, uma máquina. (...) As crianças devem também avaliar o trabalho efectuado e relançam-se então em novos projectos (...)” (Ministério da Educação, 1998:145)

A divulgação do Projeto do Cabeleireiro foi realizada junto das crianças de 4 e 5 anos da Instituição. Uma vez que todas as salas dispõem de uma caixa de correio, decidimos enviar um convite a cada uma das salas para visitarem o Cabeleireiro Rosita. Desta forma, decidimos um dia em que as duas salas visitassem a sala dos 3 anos. Uma sala de cada vez visitou a sala dos 3 anos e puderam observar a área que as crianças dos 3 anos construíram, de imediato reconheceram-na como um cabeleireiro. De seguida as crianças dos 3 anos disponibilizaram-se para dar uso ao seu projeto. As crianças da sala dos 4 e 5 anos foram penteadas e maquilhadas pelas crianças dos 3 anos. (Anexo Projeto IV) De facto, foi um sucesso. Todas as crianças queriam experimentar o Cabeleireiro Rosita. Assim sendo, quando voltaram às suas salas, as crianças dos 3 anos ofereceram um cartão do Cabeleireiro Rosita, para que sempre que alguma criança de outra sala quisesse, poderia fazer uma marcação telefónica e aparecer na sala dos 3 anos.

A área do Cabeleireiro passou a ser uma das áreas de maior sucesso dentro da sala, não só para as meninas como para os meninos. A riqueza da área possibilitou que as crianças nela vivenciassem grandes momentos de jogo simbólico e de interação social, fundamentais para o seu desenvolvimento. (Anexo Projeto V). Através de uma segunda análise do PIP, foi possível constatar a melhoria em termos organizacionais da sala, e das interações das crianças ao longo do ano. (Anexo XIX)

4.8) Ajuda na Resolução de Conflitos

Quanto aos dois parâmetros do desenvolvimento da temática das interações - proporcionar um clima positivo e ajudar na resolução de pequenos conflitos – será possível afirmar que são dois parâmetros que se complementam.

“No modelo High/Scope o papel do adulto caracteriza-se por uma atitude de constante apoio às experiências de aprendizagem activa. Este apoio traduz-se numa partilha do controlo com as crianças, numa focalização nas capacidades das crianças, na formação de relações autênticas, no apoio às brincadeiras e jogos e na adopção de um modelo de resolução de problemas como mediação dos conflitos sociais (Hohmann, Weikart, 1995)” (Oliveira-Formosinho, J. 1996:78)

Quanto à ajuda na resolução de pequenos conflitos esta foi desenvolvida através de diálogos, histórias e visionamento de imagens. Os diálogos acontecem quando é necessária a intervenção do adulto na resolução de conflitos pela posse de um brinquedo ou em momentos de agressão entre crianças. As crianças são incentivadas a resolverem os pequenos conflitos através do diálogo e de forma autónoma. (Anexo XVII).

E ao longo do estágio profissionalizante foi notável em algumas crianças essa aquisição de autonomia na resolução de conflitos, assim como na forma que utilizava para resolver um conflito com um colega. Ou seja, muitas crianças passaram a não precisar da ajuda do adulto, assim como não recorriam a comportamentos agressivos para resolverem um conflito. (Anexo XXIII)

Foi possível verificar também que crianças que, no início no ano letivo, brincavam sozinhas, com o passar do tempo foram fazendo as suas escolhas consoantes os seus colegas preferidos, o que resultava em brincadeiras a pares ou em pequenos grupos, em que as crianças falam entre si e partilham brinquedos. (Anexo XVII)

Importante foi, também, perceber que o nível de interação entre as crianças aumenta consoante a área que escolhem, isto é na área da casinha, do cabeleireiro e biblioteca as interações entre crianças desenrolam-se mais facilmente do que nas áreas da plástica, dos jogos e da garagem. (Anexo XXIV) Nestas últimas três áreas as crianças optam por realizar atividades/brincadeiras sozinhas, contudo a área dos jogos revelou-se a maior área em que a interação ocorria a pares. (Anexo XVII)

Desta forma, as áreas que proporcionam maior número de interações, são as áreas onde, naturalmente, ocorrem mais conflitos, isto pela maior quantidade de materiais e situações de aprendizagem. De qualquer das formas, como foi referido anteriormente, essas situações de conflito foram melhorando e tornando-se cada vez menos frequentes.

5) Considerações finais

É incontestável a importância deste estágio profissionalizante durante este ano letivo, trata-se do primeiro grande passo para um futuro como Educadora. Sem qualquer experiência profissional a este nível tudo foi uma novidade, um monte de medos assombravam o primeiro dia de estágio. Depressa esses medos desapareceram quando se se depara com um grupo de crianças de 3 anos tão amorosas, com uma Educadora que nos recebe e nos põe totalmente à vontade. De facto, houve uma mudança a nível pessoal e profissional depois de experienciar tal prática.

O estágio serviu não só para satisfazer o início da concretização de um sonho, como serviu para pôr em prática todos os saberes adquiridos anteriormente com a Licenciatura em Educação Básica. Com este estágio foi possível compreender o verdadeiro significado do ato educativo, na medida em que foi necessário participar, analisar, avaliar, aprender, ensinar, partilhar, escutar, interagir e compreender o outro. Para qualquer Educadora, estes parâmetros são fundamentais ao exercício da prática pedagógica, pois permitirá o autoconhecimento e envolvimento com todos os intervenientes do ambiente educativo: crianças, instituições, pais e comunidade. Na medida em que foi possível pôr em prática alguns saberes adquiridos na Licenciatura, tornou-se bastante claro, que no “terreno” é tudo muito diferente do que vem nos livros, e só quem experiencia sabe o quão diferente é. De qualquer das formas, é óbvio que muitos dos saberes foram aproveitados agora numa fase prática.

Analisando agora o todo o caminho percorrido durante o estágio profissionalizante e referindo os fatores que contribuíram para o crescimento pessoal e profissional, podem ser enumerados de tal forma: Instituição, Educadora e grupo de crianças. O estágio coincidiu com o início do ano letivo, o que permitiu perceber uma série de dinâmicas levadas a cabo pela Instituição, sendo esta a maior responsável pela integração. Segue-se a figura mais importante em todo este processo, no sentido de fornecer o apoio e a compreensão necessária – a Educadora Cooperante. A relação positiva que se estabeleceu desde logo foi muito importante para tomar a liberdade de exercer

a prática pedagógica. Sem esquecer o grupo de crianças que tanto dão todos os dias, com eles estamos sempre a aprender.

As crianças são o ponto fulcral de todo este processo, torna-se um prazer trabalhar para elas, vê-las sorrir, vê-las evoluir, vê-las crescer. Conhecer cada criança e o grupo é fundamental para planear e avaliar todas as aprendizagens que lhes devemos proporcionar. 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, programar a ação educativa. Também nas crianças se notou uma evolução significativa ao longo destes meses (Anexo XVIII) É assim que sentimos que todo o nosso esforço e empenho valeram a pena. Ver os progressos de todas as crianças é sentido como dever cumprido.

A prática fez-me sentir mais segura quando tiver um grupo de crianças a meu cargo, a confiança que adquirimos ao longo do ano vai, certamente, permanecer numa futura prática. Torna-nos adultos com maior sentido de responsabilidade, no sentido de educarmos crianças com valores. O mais difícil de todo o processo de envolvimento e integração é, de facto, quando o estágio acaba. Apesar do cansaço e do trabalho exigido num estágio profissionalizante juntamente com aulas de Mestrado, estar diariamente com as crianças, proporcionar-lhes momentos de aprendizagem, proporcionar-lhes sorrisos é mais compensador que todo o cansaço acumulado durante o ano. Mas esta é mais uma das dificuldades que uma Educadora de Infância terá de aprender a gerir, quase como uma mãe que vê o seu filho crescer, ganhar asas e voar.

Bibliografia

- Alarcão, Isabel (2001). *Professor - Investigador. Que sentido? Que formação?* Revista Portuguesa de Formação de Professores, vol1, INAFOP
- Alves, J. Matias (1993). *Organização, gestão e Projecto Educativo das escolas.* Cadernos Pedagógicos. Porto, Edições ASA.
- Bogdan, Robert e Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação,* Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora;
- Cabanas, J. M. Q. (2002). *Teoria da Educação. Concepção Antinómica da Educação.* Porto: Ed. Asa.

- Cortesão, Luísa (2006). *Investigação-acção: Um convite a práticas cientificamente transgressivas*. Fénix, Revista Pernambucana de Educação Popular e Educação de Adultos.
- Costa, José Adelino (1994), *Gestão escolar – participação, autonomia, projeto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora, LDA.
- Craveiro, Clara (2007). *Formação em Contexto – Um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: IEC da Universidade do Minho
- Craveiro, Clara e Ferreira, Iolanda (2007). *A Educação pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. Revista Saber Educar
- Delors, Jacques (1996). *Educação um Tesouro a descobrir*. UNESCO: Edições ASA
- Dewey, John (2002). *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa: relógio D'água Ed. [1ªed. 1900] e [1ªed. 1902]
- Edwards, Carolyn; Gandini, Lella; Forman, George (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed
- Esteves, Lídia Máximo (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*, Coleção infância. Porto: Porto Editora;
- Formosinho, Júlia (org); Katz, Lilian; McClellan, Dian; Lino, Dalila (1996). *Educação Pré-escolar – a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora
- Grave-Resendes, Lídia, Soares, Júlia (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta
- Hohmann, Mary ; Weikart, David P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, Mary; Weikart, David P. (1984). *A criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, Lilian e Chard, Sylvia (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- Lourenço, Orlando M. *Educar hoje crianças para o amanhã (1996)*. Porto: Porto Editora
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Departamento da Educação Básica: Lisboa
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Departamento da Educação Básica: Lisboa
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Papalia, Diane; Olds, Sally Wendkos; Feldman, Ruth Duskin (2001), *O Mundo da Criança*. Lisboa, Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Parente, Cristina (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão* In Oliveira-Formosinho, Júlia (org.) *A supervisão*

pedagógica na formação de professores I – da sala à Escola. Porto: Porto Editora pp. 180-189

Projeto Curricular do Grupo de Crianças de 3 anos (2011/2012)

Projeto Educativo da Instituição Cooperante de Estágio (2008/2011)

Regulamento Interno da Instituição Cooperante de Estágio (2011/2012)

Serrazina, Lurdes; Oliveira, Isolina (2001). *O professor como investigador: Leitura crítica de investigações em educação matemática*, Escola Superior de Educação de Lisboa

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.

Vasconcelos, Teresa (2007). *A importância da Educação na construção da cidadania*. Revista Saber Educar Nº12

Zabalza, Miguel (1996), *Qualidade em Educação Infantil*. Brasil, Porto Alegre Artmed

Sitografia

Travitzki, Rodrigo (2008). Qual é o papel do educador? Cit In <http://rizomas.net/educacao/o-educador/55-qual-e-o-papel-do-educador.html> consultado em 22/03/2012

S/N, (2008). O papel do educador. Cit In <http://nomundodascrianças.blogspot.pt/2008/09/o-papel-do-educador.html> Consultado em 22/03/12

Alves, Juliana (2011). Interação Adulto/Criança e Criança/Criança na Educação Infantil. Cit in <http://julieduc.wordpress.com/2011/04/27/interacao-adultocrianca-e-criancacrianca-na-educacao-infantil/> Consultado a 4/02/2012

Ferraz, Beatriz. A interação entre crianças. Cit in http://www.escoladeeducadores.com.br/ee/index.php?option=com_content&task=view&id=38&Itemid=29 Consultado a 4/02/2012

Legislação

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto

Anexos