



FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA  
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

# **AUTO-SUPERVISÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA: CONTRIBUTOS DA OBSERVAÇÃO E DA VOZ DAS CRIANÇAS**

Dissertação de Mestrado em  
Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

**Andreia Catarina Leite de Carvalho**

Coimbra, 2013

---





FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA  
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

# **AUTO-SUPERVISÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA: CONTRIBUTOS DA OBSERVAÇÃO E DA VOZ DAS CRIANÇAS**

Dissertação de Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob orientação da Professora Doutora Maria Augusta Vilalobos Filipe Pereira do Nascimento e co-orientação da Professora Doutora Maria Isabel Ferraz Festas.

Andreia Catarina Leite de Carvalho  
Coimbra, 2013



---

*A todas as pessoas que me  
acompanharam e que SEMPRE  
acreditaram em mim e na conquista de  
mais uma etapa da minha vida!*

O processo de realização desta dissertação foi marcado por uma diversidade de pensamentos, sentimentos e decisões. As etapas foram-se sucedendo, à medida que aumentavam as angústias e as expetativas. Foi um percurso longo e moroso, mas que, com muito empenho, muita força de vontade e dedicação da minha parte e com o apoio, o conforto e a confiança transmitidos, é hoje concluído. Mais uma etapa, mais um objetivo (desafio) alcançado.

À Professora Doutora Maria Augusta Nascimento pelo saber, apoio, disponibilidade e acompanhamento ao longo de todo o processo de investigação.

À Professora Doutora Maria Isabel Festas pelo saber e pelo apoio na realização da investigação.

Aos professores da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra, que me acompanharam na parte curricular do 1º ano do Curso de Mestrado, pela contribuição académica e incentivo na continuidade deste processo.

Ao meu pai e à minha mãe por todo o apoio, confiança e carinho que me deram, por ouvirem os meus desabafos e preocupações, por compreenderem e me ajudarem em vários campos da minha vida pessoal, por me incentivarem a seguir sempre em frente.

À Cátia Delgado, amiga e colega de mestrado, pelos seus conselhos e por todo o apoio e ajuda prestados desde o início desta etapa e, sobretudo, pela sua excelente capacidade de escuta.

Às minhas amigas pelas palavras de incentivo e de conforto e pela compreensão da minha ausência frequente e falta de atenção.

Ao Tiago pela confiança que sempre depositou em mim, pelo apoio em vários momentos e pela compreensão da minha ausência, logo no início da nossa vida a dois.

Aos meus meninos pelo seu contributo, ao participarem neste estudo, colaborando na realização das entrevistas e sendo eles próprios durante os períodos de observação. A vós, meninos, agradeço do fundo do coração e a minha gratidão é imensa.



## ÍNDICE

---

<b>Introdução</b>	13
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Enquadramento da Prática Educativa do Contexto em Estudo</b>	17
1.1. Orientações Curriculares para a Educação pré-Escolar – elemento normativo-legal	17
1.1.1. As Orientações Curriculares como elemento de apoio à prática educativa do educador	17
1.1.2. As OCEPE e os princípios gerais	20
1.1.3. As OCEPE e a intervenção educativa – a organização do ambiente e as áreas de conteúdo	24
1.1.4. Continuidade e intencionalidade educativa	36
1.2. Princípios metodológicos e curriculares	38
1.2.1. Aprendizagem ativa	39
1.2.2. Trabalho ou pedagogia de projeto	44
1.2.3. Modelo curricular High-Scope – um modelo construtivista	49
1.3. Filosofia de Bissaya Barreto sobre a educação de infância e a importância do brincar no processo de aprendizagem da criança	60
<b>Capítulo 2</b>	
<b>Observação, Registo e Análise da Prática Educativa: Uma Perspetiva de Auto-Supervisão</b>	71
2.1. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) e Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) como instrumentos de avaliação e promoção da qualidade dos contextos educativos	71
2.1.1. Finalidades e objetivos	72
2.1.2. Enquadramento normativo	74
2.1.3. Enquadramento teórico	75
2.1.4. Fases do processo de implementação	83

2.1.5. Conceitos de envolvimento/implicação e de bem-estar emocional- uma área em comum entre DQP e SAC	88
2.2. O papel da supervisão no processo de construção e desenvolvimento profissional	92
2.2.1. Supervisão e supervisão clínica – perspectiva de Smyth	93
2.2.2. Supervisão clínica e formação contínua	95
2.3. Desenvolvimento profissional e perspectiva ecológica	97
2.4. Contributo e importância das perspetivas das crianças para o processo de auto-supervisão e de análise da prática educativa	104
<b>Capítulo 3</b>	
<b>Estudo Empírico</b>	111
3.1. Objetos e objetivos da investigação	111
3.2. Metodologia e instrumentos	113
3.3. Amostra	120
3.4. Procedimentos de recolha dos dados	120
3.5. Tratamento dos dados	122
3.6. Análise dos dados e apresentação dos resultados	124
3.7. Discussão dos resultados	143
<b>Conclusões</b>	153
<b>Referências Bibliográficas</b>	159
<b>Anexos</b>	165
Anexo I – Guião da Entrevista às Crianças	
Anexo II – Ficha de Observação das Oportunidades Educativas	
Anexo III – Ficha de Observação do Envolvimento da Criança	
Anexo IV – Ficha de Observação do Bem-Estar Emocional e da Implicação	
Anexo V – Grelhas de categorização dos dados recolhidos pela entrevista (análise de conteúdo)	



## ÍNDICE DE FIGURAS, QUADROS E GRÁFICOS

---

<u>Figura 1</u> – Orientações globais para o educador	22
<u>Figura 2</u> – Organização do ambiente educativo com base na articulação das três áreas de conteúdo	27
<u>Figura 3</u> – Quadro teórico de Pascal e Bertram para a qualidade	78
<u>Figura 4</u> – Enquadramento teórico para o desenvolvimento da qualidade nos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar	79
<u>Figura 5</u> – Edifício pedagógico	80
<u>Figura 6</u> – Quatro fases-chave do processo avaliativo da qualidade (DQP)	83
<u>Figura 7</u> – Esquema alusivo às três fases do SAC (ciclos contínuos de observação/avaliação, de reflexão e de ação)	86
<u>Quadro 1</u> – Estrutura e organização das OCEPE	19
<u>Quadro 2</u> – Características das 6 etapas da intencionalidade do processo educativo	23
<u>Quadro 3</u> – Aspectos da organização do ambiente educativo	25
<u>Quadro 4</u> – Competências específicas da Área de Formação Pessoal e Social	30
<u>Quadro 5</u> – Competências específicas da Área de Expressão e Comunicação	31
<u>Quadro 5</u> – Competências específicas da Área de Expressão e Comunicação (continuação)	32
<u>Quadro 5</u> – Competências específicas da Área de Expressão e Comunicação (continuação)	33
<u>Quadro 5</u> – Competências específicas da Área de Expressão e Comunicação (continuação)	34
<u>Quadro 5</u> – Competências específicas da Área de Expressão e Comunicação (continuação)	35
<u>Quadro 6</u> – Competências específicas da Área do Conhecimento do Mundo	35
<u>Quadro 7</u> – Aprendizagem ativa: experiências-chave e sugestões de apoio para os adultos	41
<u>Quadro 8</u> – Categorias e experiências-chave do Registo Observação da Criança	52

<u>Quadro 9</u> – Legislação portuguesa subjacente ao DQP e ao SAC	75
<u>Quadro 10</u> – Fases e etapas do processo avaliativo da qualidade (DQP)	84
<u>Quadro 11</u> – Organização e fases do SAC (abordagens, fichas e objetivos)	87
<u>Quadro 12</u> – Conceito, indicadores e níveis de envolvimento (DQP)/implicação (SAC)	89
<u>Gráfico 1</u> – FOE: Zona de iniciativa	138
<u>Gráfico 2</u> – FOE: Grupo	138
<u>Gráfico 3</u> – FOE: Experiências de aprendizagem	139
<u>Gráfico 4</u> – FOE: Nível de envolvimento	139
<u>Gráfico 5</u> – FOE: Interação	140
<u>Gráfico 6</u> – FEC (LIS-YC): Nível de envolvimento	141
<u>Gráfico 7</u> – FEC (LIS-YC): Áreas de conteúdo/Domínios	141
<u>Gráfico 8</u> – Ficha 1g: Nível de bem-estar	142

## RESUMO

---

Este trabalho pretende abordar alguns aspetos do processo de auto-supervisão em educação de infância, incidindo na mediação obtida pela observação e análise das perceções das crianças. Nesta linha pretende-se analisar o contributo de alguns instrumentos utilizados na prática educativa, com vista à promoção e melhoramento da qualidade da educação de infância.

Tendo como objeto de estudo as perceções das crianças sobre a dinâmica do jardim de infância e a prática da educadora, realizou-se um estudo fenomenológico-interpretativo, de modo a recolher dados que permitissem alcançar os objetivos anteriormente enunciados. Para tal, as 10 crianças, que constituem a amostra, foram entrevistadas e observadas, mediante a utilização de três fichas de observação distintas (incidindo sobre oportunidades educativas, envolvimento e bem-estar). Os dados recolhidos na entrevista foram tratados com o recurso à análise de conteúdo, estabelecendo-se a triangulação entre estes e os dados obtidos através da observação. Deste modo, foi possível verificar que: as perspetivas das crianças espelham a prática educativa da educadora e o ambiente educativo vivido na Casa da Criança Maria Granado; os resultados obtidos permitem obter uma visão global da prática educativa da educadora bem como do respetivo contributo para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças; os instrumentos são úteis e a sua utilização nos contextos de educação de infância constitui uma mais-valia para o processo de observação, registo e análise da prática educativa, numa perspetiva de auto-supervisão, apoiando o processo de autoanálise e de autoavaliação da educadora.

**Palavras-chave:** Auto-supervisão; educação de infância; perceção das crianças.

## ABSTRACT

---

This paper aims to address some aspects of the process of self-supervision in early childhood education, focusing on mediation obtained by observation and analysis of the perceptions of children. Within this line, it is intended to analyse the contribution of some instruments used in educational practice, aiming to promote and improve the quality of early childhood education.

Having as its object of study the perceptions of the children regarding the dynamics of the kindergarten and the practice of the educator, a phenomenological-interpretive study was held, in order to collect data that would allow achieving the objectives formerly mentioned. For this end, 10 children, the ones that constitute the sample, were interviewed and observed through the use of three distinct observation sheets (focusing on educational opportunities, involvement and well-being).

The data collected in the interview were treated with the use of content analysis, establishing the triangulation between these and the data obtained through observation. Thus, we found that: the perspectives of children mirror the educational practice of the educator and the educational environment lived in the Children's House Maria Granado; the results obtained allow us to get an overview of the educational practice of the educator as well as its contribution for learning and development of children; the instruments are useful and their use within the contexts of early childhood education is an asset to the process of observation, recording and analysis of educational practice, within a perspective of self-supervision, supporting the process of self-analysis and self-assessment of the educator.

**Keywords:** Self-supervision; childhood education; perception of children.

## INTRODUÇÃO

---

A presente dissertação, intitulada *Auto-supervisão no jardim de infância: contributos da observação e da voz das crianças*, foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Enquanto educadora de infância e profissional reflexivo, é frequente questionar a prática, o modo de atuação (comportamentos, atitudes e valores) em contexto educativo, nomeadamente quais os aspetos positivos e quais os aspetos a melhorar, entre outras questões. Esta atitude reflexiva, tomada como autoanálise e autoavaliação do desempenho e empenhamento a nível profissional, desencadeou, simultaneamente, a curiosidade e a preocupação em conhecer, analisar e compreender a perspetiva de quem está do *outro lado*, ou seja, as perspetivas das crianças do grupo com que se trabalha diariamente e que se acompanha, no caso, há 5 anos.

Estas perspetivas são, sem dúvida, importantes para que o educador possa ter uma noção mais clara do seu trabalho e tomar consciência do que pode e deve melhorar, atendendo, por exemplo, à observação e ao registo dos interesses, das motivações, dos níveis de envolvimento/implicação e de bem-estar emocional das crianças que educa e pelas quais é responsável. É igualmente relevante ter em consideração que os níveis de envolvimento/implicação (elevados ou baixos) espelham as escolhas e as oportunidades educativas proporcionadas (estimulantes ou desinteressantes) às crianças, auxiliando o educador na alteração e modificação da sua prática e intervenção educativa (Portugal & Laevers, 2010).

Há experiências que marcam, que geram mudanças, que desencadeiam desafios. Há experiências que, em determinados momentos ou fases da vida profissional, ajudam a refletir, a clarificar e a definir o objeto de estudo quando se tem como tarefa a realização de um trabalho investigativo. Há que salientar os dois contextos que contribuíram para a escolha do objeto a investigar e que desempenharam uma função determinante e decisiva nesse sentido. Por um lado, a frequência do mestrado que despoletou uma atitude reflexiva bastante significativa acerca do *eu profissional* e ajudou a direcionar e a focalizar os interesses ao nível da investigação. Por outro lado, a participação no Projeto *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) – Formação*

*de Formadores* (de 26 de Novembro de 2010 e 19 de Março de 2011), que teve como objetivos: formar formadores de formadores (cerca de 150) para disseminação e utilização do referencial DQP; produzir materiais contextualizados para os processos subsequentes de formação; extrair lições deste processo para seja desenvolvido em anos seguintes, num número mais alargado de grupos. Especificamente, esta formação foi significativa devido ao treino dos instrumentos utilizados no *Manual DQP*, mediante a realização da entrevista às crianças e a aplicação das fichas de observação nessa mesma amostra selecionada.

A junção destes dois processos (curso de mestrado e formação em contexto) despertaram interesse e motivação para o desenvolvimento de uma investigação que permitisse recolher dados e extrair conclusões acerca do modo como o trabalho, a prática pedagógica, todo o processo educativo, é visto, vivido, partilhado e aprendido pelo grupo de crianças, bem como sobre a importância das suas perspetivas para a melhoria e promoção da qualidade das aprendizagens e das oportunidades educativas proporcionadas, tudo isto num processo de autoavaliação e de auto-supervisão.

Assim, o presente trabalho tem como objeto de estudo as perceções das crianças sobre a dinâmica do jardim da infância e a prática da educadora, apresentando três objetivos a alcançar: 1. conhecer as perceções das crianças relativamente ao jardim de infância e à prática educativa da educadora; 2. analisar e relacionar as oportunidades educativas, os níveis de envolvimento e de bem-estar emocional das crianças; 3. analisar o potencial contributivo de instrumentos associados à prática, para o processo de auto-supervisão.

A amostra é constituída por 10 crianças, 5 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, selecionadas aleatoriamente das 25 que constituíam o Grupo dos 5 Anos B da Casa da Criança Maria Granado, em Coimbra.

A metodologia de investigação utilizada designa-se por *estudo fenomenológico-interpretativo* e insere-se numa abordagem de investigação qualitativa. Para a recolha de dados foram selecionadas as técnicas de entrevista e de observação e registo, tendo sido utilizados quatro instrumentos: a) Entrevista às crianças; b) Ficha de Observação das Oportunidades Educativas; c) Ficha de Observação do Envolvimento da Criança; d) Ficha de Observação do Bem-Estar Emocional e da Implicação. Para o tratamento dos dados recolhidos pela entrevista, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. Quantos

aos dados registados mediante a aplicação das fichas de observação, foram analisados e interpretados com base na leitura dos indicadores de cada variável apresentada.

Na discussão dos resultados utilizou-se a técnica de triangulação de dados, cruzando e combinando as informações recolhidas pelos diferentes instrumentos, permitindo chegar às conclusões apresentadas no final deste trabalho.

Tendo em consideração a explanação realizada anteriormente, a dissertação encontra-se organizada em três capítulos.

No primeiro capítulo, *Enquadramento da prática educativa do contexto em estudo*, referem-se os princípios e os fundamentos legais, metodológicos e curriculares que regulam, orientam e guiam a prática, em particular neste contexto. Assim, de forma sucinta e sistematizada, apresentam-se as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) como elemento de apoio à prática educativa do educador, focando os princípios gerais, a organização do ambiente e das áreas de conteúdo, a continuidade e intencionalidade educativa. Seguem-se os princípios metodológicos e curriculares, especificamente a aprendizagem ativa, o trabalho ou pedagogia de projeto e o modelo curricular *High-Scope*. Dá-se ênfase, ainda, à filosofia do Professor Bissaya Barreto sobre a educação de infância e a importância do brincar no processo de aprendizagem.

No segundo capítulo, *Observação, registo e análise da prática educativa: uma perspetiva de auto-supervisão*, analisam-se, paralelamente, os dois documentos de avaliação utilizados no estudo – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) e Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) – no que se refere às finalidades e objetivos, ao enquadramento normativo e teórico, às fases do processo de implementação, evidenciando a área comum entre ambos, ou seja, os conceitos de envolvimento/implicação e de bem-estar emocional. De seguida, fundamenta-se o papel da supervisão no processo de construção e desenvolvimento profissional, evidenciando a supervisão clínica e o seu contributo para a formação contínua, a relação existente entre o desenvolvimento profissional e a perspetiva ecológica e o contributo e importância das perspetivas das crianças para o processo de supervisão e de análise da prática educativa.

No terceiro capítulo, *Estudo empírico*, descreve-se todo o processo da investigação realizada, apresentando: o objeto e os objetivos do estudo; a opção metodológica e os instrumentos utilizados; a amostra selecionada; os procedimentos de

recolha e de tratamento dos dados; a análise, interpretação e discussão dos resultados, ou seja, das informações mais evidentes e relevantes.

Nas *Conclusões*, destacam-se as informações e os resultados mais importantes do estudo, através de uma reflexão acerca dos mesmos, tendo como suporte o enquadramento teórico apresentando, assumindo, assim, as evidências. Sugerem-se, ainda, algumas questões que poderão servir de ponto de partida para futuras investigações.



## CAPÍTULO 1

### **ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA EDUCATIVA DO CONTEXTO EM ESTUDO**

---

Para analisar a prática da educadora/investigadora através da observação das oportunidades educativas da instituição em estudo, o envolvimento e bem-estar das crianças nas atividades/situações de aprendizagem que lhes são proporcionadas e a sua opinião acerca de um conjunto de aspetos ligados à prática e ao contexto educativo, importa apresentar quais os princípios e os fundamentos legais, metodológicos e curriculares que regulam, orientam e guiam essa mesma prática.

#### **1.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – elemento normativo-legal**

##### **1.1.1. As Orientações Curriculares como elemento de apoio à prática educativa do educador**

Em 1997/1998 é editada a Coleção Educação Pré-Escolar, pelo Ministério de Educação, composta por três livros: 1 – *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997); 2 – *Legislação* (1997); 3 – *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (1998). Cada um destes documentos é acompanhado de uma nota introdutória ou preâmbulo que elucida o educador de infância acerca da respetiva importância e utilidade, enquanto profissional nesta primeira etapa da educação básica.

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997), que passaremos a designar por OCEPE, constituem um elemento de apoio “para a prática pedagógica dos educadores de infância, são espelho da sua *coerência profissional*, permitindo uma *maior afirmação social da educação pré-escolar*” (OCEPE, 1997, p. 7). A *Legislação* (1997) evidencia a necessidade de considerar esta etapa da educação como uma prioridade, de modo “a garantir uma maior visibilidade nacional para a importância da educação pré-escolar” (Legislação, 1997, p. 7), constituindo assim “um verdadeiro guia para todos os que continuam a lutar para que a educação pré-escolar adquira um papel que deve ter na formação, socialização e na educação de todas as

crianças portuguesas” (Legislação, 1997, p.7). Por sua vez, *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (1998) “constitui um contributo para, através de esforços e de recursos, construir respostas inovadoras de qualidade [...] um caminho que tem de ser percorrido por todos os parceiros educativos que integram a comunidade educativa, elaborando e desenvolvendo projectos e organizando redes de colaboração, que, com o apoio do M.E., assegurem as respostas adequadas a todos os contextos sociais e todas as crianças. [...] É, para o nosso país, uma conquista necessária e feliz” (*Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, 1997, p. 8). Para o presente estudo, importa apresentar o primeiro livro desta Coleção – *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

As OCEPE (1997) constituem um documento que resultou do trabalho e de um percurso que envolveu a participação de um conjunto significativo de intervenientes de diversas áreas e serviços ligados à Educação Pré-Escolar. Falamos em percurso na medida em que o documento final, aprovado pelo Despacho n.º 5220/97 (2ª série), publicado no D.R. n.º 178, II Série, de 4 de Agosto, implicou uma constante e progressiva leitura, reflexão, reformulação e consequente melhoria. Como é referido nas OCEPE (1997), “este processo permitiu, ainda, distinguir os princípios gerais das Orientações Curriculares, a que se refere este despacho, do seu desenvolvimento pedagógico, a publicar pelo Departamento da Educação Básica. A complementaridade destes dois textos visa torná-los um instrumento útil para os educadores reflectirem sobre a prática e encontrarem respostas educativas mais adequadas para as crianças com que trabalham” (OCEPE, 1997, p. 13).

Deste modo, as OCEPE (1997) são consideradas como elemento primordial de apoio ao educador, relativamente às escolhas e às decisões que toma sobre a sua prática, sobre a forma como pretende planear e conduzir o seu trabalho diário, semanal, mensal e anual, ou seja, “o processo educativo a desenvolver com as crianças” (OCEPE, 1997, p.13). Como tal, “constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa” (OCEPE, 1997, p.13). Assim sendo, como referência, apresentam peculiaridades quanto ao apoio que prestam ao educador nas escolhas e decisões que realiza, na medida em que não constituem um programa nem um currículo predefinido, como acontece nos restantes níveis de ensino. Pelo contrário, as OCEPE (1997) “adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” bem como o seu carácter mais geral

e abrangente permite “a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (OCEPE, 1997, p. 13). No entanto, independentemente das opções educativas e respetivo(s) currículo(s), as OCEPE (1997), como elemento de referência comum a todos os educadores de infância, pretendem contribuir para uma mesma finalidade: “promover a melhoria da qualidade da educação pré-escolar” (OCEPE, 1997, p.13).

Assim, após a breve explicitação dos principais contributos das OCEPE (1997) para a prática educativa de qualquer educador, importa apresentar a forma como este documento, tão essencial, se encontra estruturado, de modo a cumprir a sua *tarefa* como elemento de referência e de apoio ao processo educativo a desenvolver ao longo da frequência das crianças na valência de jardim de infância.

O quadro seguinte apresenta, de forma sucinta, a organização das OCEPE (1997) em duas partes ou capítulos e respetivos subcapítulos.

**Quadro 1 – Estrutura e organização das OCEPE**

<b>O C E P E</b>	I - Princípios Gerais	Princípio geral e objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar			
		Fundamentos e organização das Orientações Curriculares			
		Orientações globais para o educador			
	II - Intencionalidade Educativa	Organização do ambiente educativo	Abordagem sistémica e ecológica do ambiente educativo		
			Organização do grupo, do espaço e do tempo		
			Organização do meio institucional		
			Relação com os pais e outros parceiros educativos		
		Áreas de Conteúdo	Articulação de conteúdos		
			Área de Formação Pessoal e Social		
			Área de Expressão e Comunicação	Domínio das expressões: motora, dramática, plástica e musical	
				Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	
				Domínio da matemática	
			Área de Conhecimento do Mundo		
Continuidade educativa					
Intencionalidade educativa					

(Adaptado de OCEPE, 1997, p. 9)

### 1.1.2. As OCEPE e os princípios gerais

A primeira parte das OCEPE (1997), denominada por princípios gerais, é constituída pelo *princípio geral e objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*, pelos *fundamentos e organização das Orientações Curriculares* e pelas *orientações globais para o educador*.

De acordo com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança tendo em a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (OCEPE, 1997, p. 15). Esta afirmação constitui, deste modo, o *princípio geral da Educação Pré-Escolar*.

Como referem as OCEPE (1997), “este princípio fundamenta todo o articulado da lei e dele decorrem os objectivos gerais pedagógicos definidos para a educação pré-escolar” (OCEPE, 1997, p.15), a serem tidos em conta pelo educador na prática educativa que preconiza (OCEPE, 1997, pp. 15-16):

- 1) “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania”;
- 2) “Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade”;
- 3) “Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem”;
- 4) “Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas”;
- 5) “Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo”;
- 6) “Despertar a curiosidade e o pensamento crítico”;
- 7) “Proporcionar à criança ocasiões de bem estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva”;

- 8) “Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança”;
- 9) “Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade”.

Por sua vez, “o princípio geral e os objectivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro enquadram os fundamentos e a organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (OCEPE, 1997, p. 17).

Partindo da afirmação de que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (OCEPE, 1997, p.17), cabe ao educador:

1. criar as condições necessárias para que cada criança, durante o seu percurso nesta etapa da educação, *aprenda a aprender* de modo a contribuir para a *igualdade de oportunidades* ao ingressar no 1º Ciclo e para que aborde essa etapa, bem como as seguintes, referentes aos diversos níveis de ensino, com sucesso escolar relativamente às aprendizagens que realizará;
2. organizar de forma intencional e sistemática o processo educativo mediante uma pedagogia estruturada, mediante o planeamento e a avaliação da prática educativa;
3. promover oportunidades de aprendizagem cuja pedagogia privilegie o *carácter lúdico* subjacente às aprendizagens;
4. promover a autoestima e a autoconfiança como condições básicas para o *sucesso da aprendizagem* de todas as crianças, no sentido de desenvolverem as competências necessárias;
5. promover contextos educativos que visem a *formação* e o *desenvolvimento* equilibrado de cada criança, numa perspetiva que *interliga o desenvolvimento e a aprendizagem*;
6. considerar a *criança como sujeito do processo educativo*, devendo *partir do que cada criança sabe*, respeitando e valorizando as características individuais, as suas dificuldades, a sua cultura, os seus saberes próprios;
7. promover a *educação para todos*, adotando uma pedagogia diferenciada que assente na perspetiva de *escola inclusiva*. Deste modo, defende-se que o planeamento das oportunidades educativas seja realizado de acordo com o

grupo com que se trabalha, num *plano* que se adapte, simultaneamente, a cada criança, em particular, e a todas as crianças, em geral;

8. assegurar a comunicação, o envolvimento e a participação de todos os intervenientes (profissionais, crianças, pais/encarregados de educação e comunidade) do processo educativo como condições essenciais para o bom *funcionamento do estabelecimento educativo* e conseqüente reflexo no desenrolar desse mesmo processo;
9. promover e fomentar o *desenvolvimento pessoal e social* e conseqüente *educação para a cidadania* como objetivos primordiais da educação pré-escolar como bases para o desenvolvimento e para a aprendizagem de cada criança, enquanto indivíduo e cidadão que interage num contexto social democrático e culturalmente diversificado;
10. organizar o ambiente educativo tendo em consideração a) o *bem-estar* e a *segurança* de cada criança, individualmente, e do grupo, coletivamente; b) a *articulação* e a *interligação* das *áreas de conteúdo* – Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e respetivos domínios e Área de Conhecimento do Mundo – contextualizando-as de acordo com o ambiente educativo e o meio envolvente; c) a estimulação da curiosidade e do espírito crítico, mediante uma prática e uma pedagogia que assente na articulação e complementaridade anteriormente referidas;
11. promover e fomentar a *articulação jardim de infância/família* e *jardim de infância/comunidade*, na medida em que a *participação* e a *colaboração* dos pais/encarregados de educação e do meio social influenciam o processo educativo – cada um assume e desempenha um papel específico e preponderante.

Deste modo, todas estas *tarefas* desempenhadas pelo educador traduzem a intencionalidade educativa da sua prática, do processo no qual intervém enquanto profissional de educação, o que implica a concretização um conjunto de *etapas* que se encontram interligadas e que, simultaneamente, se sucedem e aprofundam, como mostra a Figura 1.



Figura 1 – Orientações globais para o educador

Cada uma destas etapas ou orientações auxiliam o educador no desempenho das tarefas da rotina diária e no alcance dos objetivos e metas a alcançar, focando um conjunto de aspetos importantes, como ilustra o Quadro 2.

Quadro 2 – Características das 6 etapas da intencionalidade do processo educativo

OBSERVAR	PLANEAR	AGIR
<p><u>Permite:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>conhecer cada criança</i> e o grupo (caraterísticas; capacidades; interesses; dificuldades; informações sobre o contexto familiar e social);</li> <li>- fundamentar a <i>diferenciação pedagógica</i> com base no conhecimento da criança, resultante da observação contínua e do recurso a diferentes formas de registo e evidências, e respetiva evolução.</li> </ul> <p><u>Constitui:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a base do <i>planeamento e da avaliação</i> e o suporte da intencionalidade educativa.</li> </ul>	<p><u>Implica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- promover um ambiente estimulante e um conjunto de <i>aprendizagens significativas e diversificadas</i>;</li> <li>- <i>refletir sobre as intenções educativas</i> e o modo de adequá-las ao grupo;</li> <li>- <i>articular as diferentes áreas de conteúdo</i> e prever várias possibilidades de concretização ou modificação, de acordo com as situações ou propostas das crianças.</li> <li>- incluir a <i>participação das crianças</i> no planeamento, num processo de partilha que desperte interesse, motive e estimule.</li> </ul>	<p><u>Significa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>concretização da ação</i> de acordo com a intencionalidade educativa.</li> </ul> <p><u>Inclui:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- adaptar a intencionalidade do educador às propostas das crianças;</li> <li>- beneficiar de situações e de oportunidades imprevistas;</li> <li>- promover a participação dos vários elementos do processo educativo na realização e dinamização de atividades.</li> </ul>
AVALIAR	COMUNICAR	ARTICULAR
<p><u>Implica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>tomar consciência da ação</i>, adequando o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e atendendo à sua evolução.</li> <li>- planejar momentos de <i>avaliação com as crianças</i>, constituindo esta atividade educativa uma base de avaliação, de reflexão e de planeamento para o educador.</li> </ul>	<p><u>Significa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>partilhar com a equipa educativa e com os pais</i> a informação sobre cada criança (conhecimentos, aprendizagens, dificuldades).</li> </ul> <p><u>Potencializa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o conhecimento da criança e dos contextos que influenciam a sua educação, através da partilha entre os adultos responsáveis pela mesma.</li> <li>- o trabalho em equipa, a autoformação, a troca de informação e de experiências.</li> </ul>	<p><u>Consiste em promover:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a <i>continuidade educativa</i> e consequente <i>articulação com o 1º Ciclo</i> como processo que parte do que a criança sabe e aprende, criando condições para o sucesso nas aprendizagens futuras, pautado pela entrada para a educação pré-escolar e pela transição para a escolaridade obrigatória, tendo por base sempre a comunicação, interação e partilha entre todos os intervenientes.</li> </ul>

(Adaptado de OCEPE, 1997, pp. 25-28)

### **1.1.3. As OCEPE e a intervenção educativa – a organização do ambiente educativo e as áreas de conteúdo**

A segunda parte das OCEPE (1997) é constituída pela *organização do ambiente educativo, áreas de conteúdo, continuidade e intencionalidade educativa*. Cada um destes capítulos subdivide-se, apresentando os aspetos e os fundamentos subjacentes e que orientam a prática educativa do educador.

Assim, esta segunda parte “desenvolve e concretiza os princípios gerais aprovados pelo Despacho n.º 5220/97 (2ª série), de 4 de Agosto” e “constitui uma base de reflexão individual e colectiva, com o objectivo de permitir aos educadores situar as suas opções educativas e encontrar as práticas mais adequadas ao contexto e ao grupo de crianças” (OCEPE, 1997, p.30).

Como *suporte do trabalho curricular do educador*, a organização do ambiente educativo, do contexto institucional, deve, por um lado, promover um “ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” e, por outro, “[...] proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalham nesse contexto” (OCEPE, 1997, p. 31).

A organização do ambiente educativo engloba quer as condições das interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo (criança/criança; criança/adulto e adulto/adulto) quer a gestão dos recursos humanos e materiais, no sentido de possuir os meios essenciais e determinantes para proporcionar uma educação pré-escolar de qualidade.

Deste modo, a este nível, há que considerar um conjunto de aspetos: abordagem sistémica e ecológica do ambiente educativo; a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do meio institucional; relação dos pais e outros parceiros educativos. O Quadro 3 apresenta de forma sistematizada as características de cada um dos aspetos anteriormente mencionados.



Quadro 3 – Aspectos da organização do ambiente educativo

<b>ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO</b>	
<b>Abordagem sistémica e ecológica do ambiente educativo</b>	- Considera diferentes níveis em interação, na medida em que o indivíduo interage com o meio e neste <i>processo dinâmico</i> influenciam-se mutuamente (o indivíduo influencia o meio e o meio é influenciado pelo indivíduo), distinguindo, nas interações que ocorrem, sistemas restritos e imediatos (família e contexto de educação pré-escolar) de sistemas alargados (meio social envolvente, sociedade, entre outros).
<b>Organização do grupo</b>	- Refere-se à constituição do grupo segundo um conjunto de fatores (caraterísticas individuais, composição etária, género, dimensão/número de crianças, entre outros) e ao modo como o dispõe nos diversos momentos da rotina diária (grande grupo, pequeno grupo, pares, individual).
<b>Organização do espaço</b>	- Diz respeito à disposição dos materiais e equipamentos pelas diferentes áreas e espaços existentes (interior e exterior), atendendo à sua utilização, funcionalidade e adequabilidade ao grupo de crianças e às intenções e finalidades educativas.
<b>Organização do tempo</b>	- Refere-se ao planeamento da rotina diária, atendendo a diferentes momentos, vivências, situações e oportunidades de aprendizagem, cuja estruturação e sequencialidade seja securizante e previsível para o grupo de crianças.
<b>Organização do meio institucional</b>	- Integra um conjunto de recursos humanos e materiais e respetiva estruturação e gestão, articulando as duas componentes que o contexto educativo assegura – componente educativa e componente de apoio à família.
<b>Relação com os pais e outros parceiros</b>	- Prima pela comunicação, partilha de informação, participação e colaboração/cooperação entre os contextos sociais que contribuem para a educação da criança – instituição de educação pré-escolar e família.

(Adaptado de OCEPE, 1997, pp. 31-46)

Ao falar-se de currículo e de oportunidades de aprendizagem em educação pré-escolar, fala-se em *áreas de conteúdo* que, neste contexto, designam “formas de pensar e organizar a intervenção do educador e as experiências proporcionadas às crianças [...] âmbitos de saber com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (OCEPE, 1997, p. 47).

O modo como se organizam as áreas, como se planeia a prática educativa, pode tomar como referência as três áreas de desenvolvimento – sócio-afetiva, motora e cognitiva – ou como áreas de atividades – possibilidades proporcionadas pelo espaço educativo – que contribuem para o desenvolvimento global da criança. Neste caso, a

“expressão *Áreas de Conteúdo* [...] fundamenta-se na perspectiva de que o desenvolvimento e a aprendizagem são duas vertentes indissociáveis do processo educativo” e como tal “[...] os conteúdos, ou seja, o que é contido nas diferentes áreas, são designados, neste documento, em termos de aprendizagem. Esta opção visa favorecer a articulação da educação pré-escolar com outros níveis do sistema educativo e facilitar a comunicação entre educadores e professores” (OCEPE, 1997, p. 47).

A organização das oportunidades de aprendizagem por áreas de conteúdo permite que a criança aprenda a partir da ação, da realização de atividades, da interação e da exploração do meio que a rodeia, o que engloba a si própria, os outros e os objetos. A aprendizagem a partir da ação ajuda a criança a pensar e a compreender, proporciona-lhe ocasiões de descoberta e de construção de conhecimento.

“As diferentes áreas de conteúdo partem do nível de desenvolvimento da criança, da sua actividade espontânea e lúdica, estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar formas de acção reflectida e progressivamente mais complexa” (OCEPE, 1997, p. 48). Ao considerar-se a criança como sujeito da aprendizagem, o processo educativo parte do que ela sabe de modo a que alcance novos conhecimentos e realize novas aprendizagens, que se designam por *cultura escolar* que “ao adquirir sentido para a criança, constituirá o início da aprendizagem ao longo da vida, favorecendo simultaneamente a sua formação com vista uma plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (OCEPE, 1997, p. 48).

Como já foi referido anteriormente, existem diferentes áreas de conteúdo – Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e respetivos domínios e Área de Conhecimento do Mundo – em função das quais o educador planeia e avalia as experiências e oportunidades educativas que proporciona ao grupo. Importa, assim, que se adote uma *perspetiva globalizante*, de articulação entre cada área, “visto que a construção de saber se processa de forma integrada, e que há interacções entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que são comuns”, evidenciando a “importância dada a conteúdos transversais e à abordagem transdisciplinar do ensino e aprendizagem” (OCEPE, 1997, pp. 48-49).

Deste modo, as OCEPE (1997) determinam a organização do ambiente educativo baseada na articulação das três áreas de conteúdo, dando especial destaque à Área de Formação Pessoal e Social, na medida em que é considerada como a “área integradora do processo educativo [...] pois é através das interacções sociais com adultos significativos, com os seus pares e em grupo que a criança vai construindo o seu próprio

desenvolvimento e aprendizagem” (OCEPE, 1997, p. 49). Tal relevância é ainda justificada pelo facto de integrar “todas as outras áreas pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando a área de Expressão e Comunicação com os seus diferentes domínios e a área de Conhecimento do Mundo que também se articulam entre si” (OCEPE, 1997, p. 49). Por sua vez, o “conhecimento e a relação com o mundo social e físico supõe formas de expressão e de comunicação que apelam para diferentes sistemas de representação simbólica que se integram na área de Expressão e Comunicação” (OCEPE, 1997, p. 49).

As afirmações apresentadas elucidam claramente a relação existente entre a organização do ambiente educativo e a articulação das diferentes áreas de conteúdo e respetivos domínios, tal como ilustra a Figura 2.

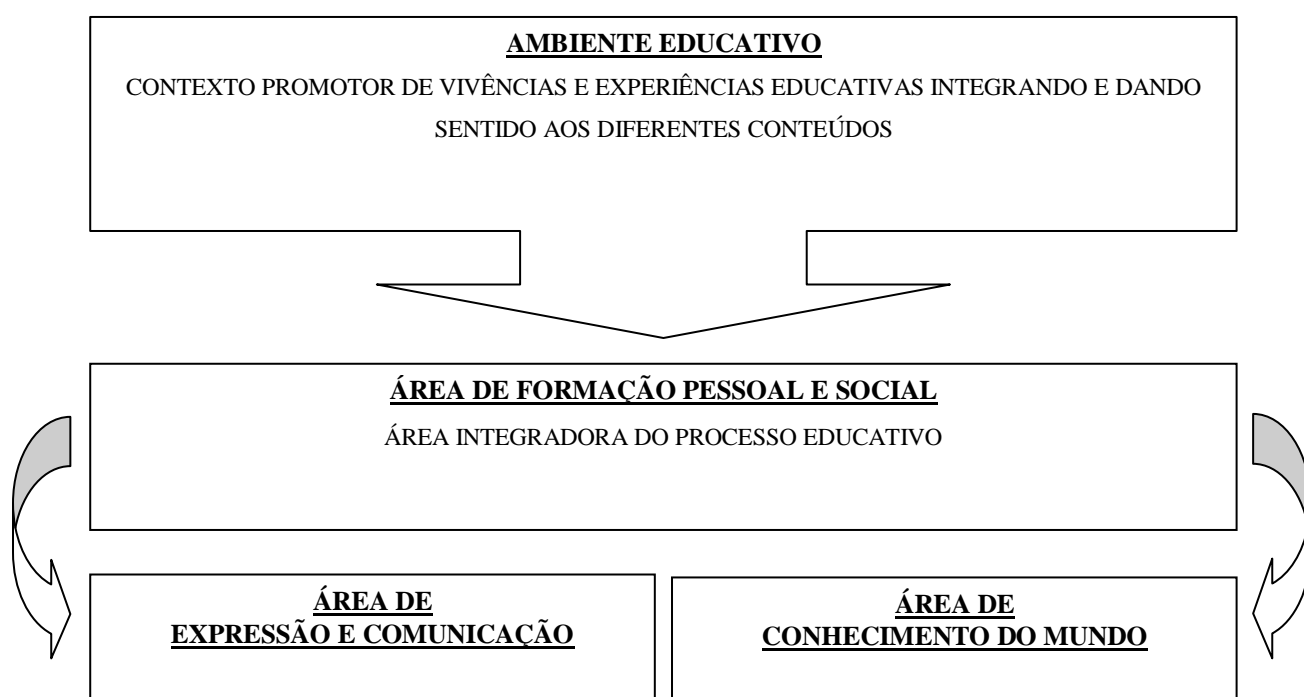


Figura 2 – Organização do ambiente educativo com base na articulação das três áreas de conteúdo

Cabe ao educador refletir sobre o modo como deverá conduzir o processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança, tomando como referência dois aspetos fundamentais: por um lado, a articulação das diferentes áreas de conteúdo e, por outro, o

conhecimento e a atividade espontânea da criança. Assim, todo este processo implica que o educador (OCEPE, 1997, p. 50):

1. desenvolva uma abordagem articulada e flexível das diferentes áreas de conteúdo e domínios, na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento, que, simultaneamente, “corresponda às suas intenções e objetivos educativos e que tenha sentido para a criança”;
2. estabeleça “uma progressão de experiências e oportunidades de aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo, tendo em conta o que observa da evolução do grupo e do desenvolvimento de cada criança”;
3. apoie “cada criança para que atinja níveis a que não chegaria por si só, facilitando a aprendizagem cooperada, que dê oportunidade às crianças de colaboração no processo de aprendizagem umas das outras”;
4. diferencie “o processo de aprendizagem, propondo situações que sejam suficientemente interessantes e desafiadoras de modo a estimular a criança, mas de cuja exigência não resulte desencorajamento e diminuição de auto-estima”.

Importa, agora, conhecer as *caraterísticas* de cada uma das áreas de conteúdo referidas, no sentido de clarificar a sua *essência*, particularizando as competências específicas a adquirir ao longo desta etapa básica da educação.

A *Área de Formação Pessoal e Social* visa a formação da criança perspetivando a sua inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. Deste modo: a) promove atitudes e valores que possibilitem à criança tornar-se num cidadão consciente e solidário, capacitando-a para a resolução de problemas acerca da vida; b) integra todas as outras áreas pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o Mundo; c) potencia a vivência de valores democráticos (participação, justiça, responsabilização, cooperação, tolerância, partilha), a autonomia (independência, resolução de problemas, tomada de decisões) e o desenvolvimento da identidade (favorecer a autoestima; sentimento de pertença a um grupo, reconhecimento das suas caraterísticas e do outro).

A *Área da Expressão e da Comunicação* “[...] engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico e determinam a compreensão e o progressivo domínio das diferentes formas de linguagem” (OCEPE, 1997, p. 56). É igualmente considerada uma área básica, na medida em que abrange três

grandes domínios, incidindo, desta forma “[...] sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para a criança continuar a aprender ao longo da vida” (OCEPE, 1997, p. 56).

A *Área do Conhecimento do Mundo* “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e de compreender porquê” mediante o contacto “com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (OCEPE, 1997, p. 79). Esta área prende-se com o meio próximo, com os saberes sobre o mundo, a sensibilização às ciências, o método científico (observação/hipóteses/verificação/registo/construção de conceitos) e a educação ambiental e a educação para a saúde. É uma área que “não visa promover um saber enciclopédico mas proporcionar aprendizagens pertinentes com significado para as crianças” (OCEPE, 1997, p. 85) e evidencia e dá primazia à capacidade de observar, ao desejo de experimentar, à curiosidade de saber e à atitude crítica.

É com base nestas conceções e diretrizes que a equipa educativa organiza e rege a sua prática, o seu trabalho diário com cada criança e com o grupo. De acordo com as OCEPE (1997), pretende-se que a criança adquira um conjunto de competências gerais, no sentido de ser capaz de:

1. se situar na relação consigo própria, com os outros e com o mundo numa atitude de compreensão, solidariedade e respeito;
2. participar na vida em grupo, cooperando em tarefas e projetos comuns;
3. estabelecer relação com realidades e valores diferentes, desenvolvendo atitudes de tolerância, aceitação e respeito pela diferença;
4. utilizar o jogo simbólico como forma de conhecimento, de enriquecimento do imaginário e da criatividade;
5. se expressar e comunicar através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação e de sensibilização estética;
6. explorar as possibilidades do seu corpo, em si mesmo e nas relações com o espaço e os objetos;
7. adotar comportamentos adequados ao desenvolvimento de uma consciência cívica e ecológica.

Os Quadros 4, 5 e 6 referem-se às competências específicas de cada uma das áreas de conteúdo e respetivos domínios que as crianças devem adquirir ao longo do seu percurso na educação pré-escolar.

Quadro 4 – Competências específicas da Área de Formação Pessoal e Social

<b>ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL</b>	
Categorias	Competências específicas
<u>Identidade</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem consciência de si e do outro;</li> <li>• Tem conhecimento do seu corpo e configuração da imagem em si mesmo;</li> <li>• Reconhece o seu nome, idade, sexo e local onde habita;</li> <li>• Reconhece laços de pertença social e cultural;</li> <li>• Identifica estados emocionais em si próprio e nos outros: gostar/não gostar de, estar feliz, estar triste, ter medo, entre outras.</li> </ul>
<u>Relações Interpessoais</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interage com os outros;</li> <li>• Conhece e diferencia modos de relacionamento;</li> <li>• Cooperar e participa na elaboração de regras;</li> <li>• Negoceia e aceita decisões do grupo;</li> <li>• Participa nas tarefas necessárias ao bom funcionamento do grupo;</li> <li>• Sabe escutar e esperar pela sua vez para falar;</li> <li>• Manifesta os seus sentimentos e emoções na relação com os outros;</li> <li>• Valoriza a ação de cada um e partilha contributos para a realização de tarefas comuns.</li> </ul>
<u>Educação para os valores</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adota comportamentos reveladores da emergência de valores tais como: respeito pelo outro, liberdade, espírito de interajuda, sentido de justiça, entre outros;</li> <li>• Faz distinção entre certo e errado;</li> <li>• Reconhece, aceita e ajuda outros com capacidades e necessidades diferentes das suas;</li> <li>• Reconhece a existência de culturas diversas;</li> <li>• Respeita e interage com a diversidade social e cultural.</li> </ul>
<u>Independência/Autonomia</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É independente relativamente aos hábitos de higiene pessoal e social;</li> <li>• Sabe utilizar materiais e instrumentos colocados à sua disposição;</li> <li>• Escolhe, toma decisões e explica porque o faz;</li> <li>• Revela espírito crítico e criativo;</li> <li>• Assume responsabilidades: arruma o que utiliza, cumpre a tarefa que lhe foi atribuída;</li> <li>• Apropria-se do espaço, tira partido e organiza-se nele;</li> <li>• Tem noção de tempo (antes, durante e depois) e é capaz de recordar e perspetivar atividades e acontecimentos;</li> <li>• Compreende rotinas diárias e é capaz de as antecipar;</li> <li>• Compreende e segue orientações e ordens;</li> <li>• Revela iniciativa, transmite ideias, propõe atividades e brincadeiras, assume liderança, entre outros;</li> <li>• É capaz de terminar tarefas.</li> </ul>
<u>Autoestima</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifesta satisfação pelos seus sucessos;</li> <li>• Revela confiança nas suas capacidades;</li> <li>• Reconhece e aprecia o facto de estar a crescer e a aprender;</li> <li>• Sabe defender-se e coopera na resolução de conflitos;</li> <li>• Envolve-se e tira prazer da atividade lúdica.</li> </ul>

Quadro 5 – Competências específicas da Área de Expressão e Comunicação

<b>ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO</b>		
<b>Domínios</b>	<b>Categorias</b>	<b>Competências específicas</b>
<b>Expressão Motora</b>	<i><u>Motricidade global</u></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhece as diferentes partes do corpo;</li> <li>• Tem noção do seu esquema corporal;</li> <li>• Orienta o seu corpo no espaço;</li> <li>• Controla e coordena os movimentos do seu corpo (iniciar, parar, relaxar, seguir diferentes ritmos e várias direções);</li> <li>• Explora as possibilidades motoras (subir, descer, correr, trepar, entre outras);</li> <li>• Participa em jogos de movimentos com regras progressivamente mais complexas;</li> <li>• Realiza ações motoras básicas com objetos portáteis (bolas, arcos, cordas, entre outros);</li> <li>• Revela o progressivo aperfeiçoamento das suas capacidades motoras ao nível da resistência, da velocidade e da agilidade;</li> <li>• Compreende que o movimento e o exercício físico lhe proporciona bem-estar.</li> </ul>
	<i><u>Motricidade fina</u></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordena o gesto fino em relação aos objetos que manipula e à ação que pretende realizar: recortar, desenhar, enfiar, encaixar, modelar, entre outros.</li> </ul>
<b>Expressão Dramática</b>	<i><u>Jogo simbólico</u></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imita e recria experiências do quotidiano usando a imaginação e atribuindo significados múltiplos aos objetos;</li> <li>• Exprime simbolicamente sentimentos e emoções (alegria, tristeza, medo, confiança, entre outros);</li> <li>• Cria diferentes situações de comunicação verbal e não verbal.</li> </ul>
	<i><u>Jogo dramático</u></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representa papéis, dramatizando uma história ou um acontecimento;</li> <li>• Utiliza recursos vários para se exprimir como fantoches ou sombras chinesas.</li> </ul>
<b>Expressão Plástica</b>	<i><u>Representação</u></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representa a figura humana reconhecendo o esquema corporal;</li> <li>• Utiliza diversos instrumentos e materiais para se expressar plasticamente;</li> <li>• Domina várias técnicas de expressão plástica;</li> <li>• Manifesta prazer lúdico na atividade plástica;</li> <li>• Inventa formas e explora a representação bidimensional e tridimensional;</li> <li>• Organiza os vários elementos no espaço gráfico;</li> <li>• Representa objetos segundo diversos pontos de vista;</li> <li>• Manifesta satisfação face à descoberta do elemento novo;</li> <li>• Manifesta interesse pelo detalhe.</li> </ul>

Quadro 5 – Competências específicas da Área de Expressão e Comunicação (continuação)

<b>ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO</b>		
<b>Domínios</b>	<b>Categorias</b>	<b>Competências específicas</b>
<b>Expressão Plástica</b>	<u><i>Sensibilidade estética</i></u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhece as cores e percebe que a sua mistura gera novas;</li> <li>• Apercebe-se da graduação das tonalidades;</li> <li>• Manifesta o gosto e sensibilidade pelas coisas da natureza e do espaço envolvente;</li> <li>• Mobiliza todos os sentidos na perceção do mundo envolvente;</li> <li>• Observa e aprecia mensagens visuais expressas através de diversos códigos (fotografia, banda desenhada, TV, entre outros);</li> <li>• Interpreta narrativas visuais;</li> <li>• Joga com efeitos visuais;</li> <li>• Recria a mensagem visual de forma imaginativa;</li> <li>• Ilustra histórias;</li> <li>• Aprecia manifestações de arte.</li> </ul>
<b>Expressão Musical</b>	<u><i>Sensibilidade Acústica</i></u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produz e explora espontaneamente sons e ritmos;</li> <li>• Identifica as características dos sons: intensidade (forte e fraco), altura (graves e agudos), timbre (modo de produção) e duração (longos e curtos);</li> <li>• Interioriza fragmentos sonoros e é capaz de os reproduzir;</li> <li>• Sabe fazer silêncio para ouvir e identificar os sons;</li> <li>• Escuta, identifica e reproduz sons ruídos.</li> </ul>
	<u><i>Sentido rítmico</i></u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produz diferentes formas de ritmo;</li> <li>• Identifica e reproduz melodias;</li> <li>• Compreende o significado da letra das canções;</li> <li>• Tira partido das rimas, explorando o carácter lúdico das palavras.</li> </ul>
	<u><i>Criatividade</i></u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cria variações à letra original das canções;</li> <li>• Exprime através da dança a forma como sente a música;</li> <li>• Inventa formas de movimento;</li> <li>• Constrói instrumentos de percussão simples;</li> <li>• Utiliza instrumentos musicais.</li> </ul>
<b>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b>	<u><i>Linguagem oral</i></u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revela desejo em comunicar;</li> <li>• Organiza o discurso oral para expressar o pensamento;</li> <li>• Compreende a função da linguagem oral;</li> <li>• Constrói frases corretas;</li> <li>• Usa vocabulário rico e diversificado;</li> <li>• Utiliza adequadamente frases simples de tipos diversos (afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa);</li> <li>• Demonstra prazer em lidar com as palavras;</li> <li>• Descobre relações entre palavras;</li> </ul>



Quadro 5 – Competências específicas da Área de Expressão e Comunicação (continuação)

<b>ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO</b>		
<b>Domínios</b>	<b>Categorias</b>	<b>Competências específicas</b>
<b>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b>	<u>Linguagem oral</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunica oralmente: em diferentes contextos; com diversos interlocutores; conteúdos e intenções (narrar acontecimentos, reproduzir e/ou inventar histórias, debater em comum as regras do grupo, planejar oralmente o que se pretende fazer, contar o que realizou, falar ao telefone, transmitir mensagens, dar recados, contar notícias, fazer perguntas para obter informação, conversar com outros acerca de experiências pessoais significativas, entre outras).</li> </ul>
	<u>Comunicação não verbal</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunica através de gestos e mímica.</li> </ul>
	<u>Códigos simbólicos</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica diferentes códigos simbólicos;</li> <li>• Reconhece símbolos convencionais;</li> <li>• Cria símbolos próprios para representar palavras e ideias;</li> <li>• Utiliza o desenho como forma de escrita.</li> </ul>
	<u>Linguagem escrita</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distingue a escrita do desenho;</li> <li>• Faz tentativas de escrita, inventando e copiando palavras e textos;</li> <li>• Reconhece letras e palavras no texto escrito;</li> <li>• Escreve o seu nome;</li> <li>• Sabe para que serve a escrita (meio de registo e transmissão de mensagem, o que se diz oralmente pode-se escrever, permite recordar o dito e o vivido, entre outras);</li> <li>• Compreende que o código escrito tem regras próprias (o que está escrito lê-se sempre da mesma forma, entre outros);</li> <li>• Narra uma história ou acontecimento através de uma série de desenhos.</li> </ul>
	<u>Leitura</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifesta desejo de aprender a ler;</li> <li>• Recorre, com a ajuda, a documentos (livros, enciclopédias, dicionários, revistas, jornais, entre outros) para obter e pesquisar informação;</li> <li>• Comenta, interpreta e reconstrói a informação que recebe;</li> <li>• Lê palavras;</li> <li>• Interpreta e descreve imagens ou gravuras de um livro ou texto;</li> <li>• Tem gosto pelo livro e pela leitura;</li> <li>• Utiliza a biblioteca como espaço lúdico e de cultura.</li> </ul>
	<u>Tecnologias de informação e comunicação</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza os meios audiovisuais como forma de registo, de expressão, de comunicação e de informação;</li> <li>• Compreende a linguagem icónica e visual do software;</li> </ul>

Quadro 5 – Competências específicas da Área de Expressão e Comunicação (continuação)

<b>ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO</b>		
<b>Domínios</b>	<b>Categorias</b>	<b>Competências específicas</b>
<b>Linguagem</b> <b>Oral e</b> <b>Abordagem à</b> <b>Escrita</b>	<i><u>Tecnologias de informação e comunicação</u></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza o computador para realizar:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- trabalho a pares, que implica colaboração e decisão conjunta;</li> <li>- jogos de software lúdicos/interativos e didáticos;</li> <li>- experiências de escrita;</li> <li>- pesquisa de informação através da Internet;</li> </ul> </li> <li>• Revela destreza no manuseamento do teclado e do rato.</li> </ul>
	<b>Matemática</b>	<i><u>Vivência do espaço e do tempo</u></i>
<i><u>Classificação e seriação</u></i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seria imagens e objetos;</li> <li>• Reconhece diferentes atributos e propriedades dos materiais (cor, tamanho, espessura, textura, entre outros);</li> <li>• Compara objetos, explorando as suas qualidades;</li> <li>• Classifica objetos de acordo com critérios predefinidos e estabelece relações entre eles;</li> <li>• Reconhece semelhanças e diferenças, distinguindo o que pertence a cada conjunto;</li> <li>• Faz correspondências (põe mesa, interpreta uma tabela de duas entradas, entre outras).</li> </ul>
<i><u>Noção de número</u></i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropria-se da noção de número;</li> <li>• Realiza contagens simples.</li> </ul>
<i><u>Padrões</u></i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma sequências que têm regras lógicas subjacentes;</li> <li>• Descobre a lógica subjacente em padrões;</li> <li>• Imagina padrões.</li> </ul>
<i><u>Relações Topológicas</u></i>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manipula os objetos no espaço e explora as suas propriedades e relações: comparação e nomeação de tamanhos e formas, designação de figuras geométricas, distinção entre formas planas e em volume;</li> <li>• Representa percursos através do desenho;</li> <li>• Orienta-se num espaço identificado por sinais;</li> <li>• Orienta-se, tendo como referência pontos que lhe são significativos.</li> </ul>

Quadro 5 – Competências específicas da Área de Expressão e Comunicação (continuação)

<b>ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO</b>		
Domínios	Categorias	Competências específicas
<b>Matemática</b>	<i><u>Medir e pesar</u></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza diferentes utensílios na realização de atividades de medição, pesagem, ordenação e comparação (paus, fitas, cordas, fitas métricas, régua graduada, copos graduados, embalagens; balanças).</li> </ul>
	<i><u>Resolução de problemas</u></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procura e encontra soluções;</li> <li>• Confronta-se com situações que a levam a refletir o como e o porquê;</li> <li>• Debate e argumenta sobre a forma de resolver os problemas, estando atento às soluções dos outros;</li> <li>• Comunica o processo de resolução e os resultados.</li> </ul>

Quadro 6 – Competências específicas da Área do Conhecimento do Mundo

<b>ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO</b>	
Categorias	Competências específicas
<i><u>Saberes sociais</u></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situa-se socialmente numa família e noutros grupos sociais;</li> <li>• Tem consciência que está a crescer;</li> <li>• Identifica aspetos do ambiente natural e social relacionados com as suas vivências.</li> </ul>
<i><u>Saberes científicos</u></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobiliza os seus saberes sociais como ponto de partida para uma ampliação do conhecimento;</li> <li>• Manifesta interesse contínuo em conhecer e compreender o mundo que a rodeia, nos diferentes domínios do conhecimento humano;</li> <li>• Participa em atividades de iniciação ao processo de investigação e descoberta: interroga-se sobre a realidade, coloca problemas, experimenta, observa, levanta hipóteses, procura soluções; compreende a utilidade e recorre a diferentes tipos de materiais e utensílios como meios de acesso ao conhecimento (livros, jornais, vídeos, dispositivos, computador, materiais que permitem observação e experimentação direta, entre outros);</li> <li>• Regista e organiza a informação recolhida através do desenho, de gráficos e de outros registos;</li> <li>• Sabe relatar, refletir e avaliar um trabalho realizado, uma situação e/ou acontecimento.</li> </ul>
<i><u>Educação para a saúde e educação ambiental</u></i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobiliza saberes-fazer na defesa da sua saúde e da higiene;</li> <li>• Participa nas tarefas de manutenção e limpeza da sala e do espaço exterior;</li> <li>• Identifica os principais sinais de proibição, perigo e informação;</li> <li>• Adota comportamentos que revelam respeito e preocupação como a preservação do ambiente;</li> <li>• Revela gosto por estar em ambientes limpos e ordenados;</li> <li>• Manifesta sensibilidade para a necessidade de reutilização dos materiais.</li> </ul>

#### 1.1.4. Continuidade e intencionalidade educativa

Como tem vindo a ser referido, a educação pré-escolar é considerada como “um processo que parte do que as crianças já sabem e aprenderam, criando condições para o sucesso nas aprendizagens seguintes” (OCEPE, 1997, p. 14) assegurando, assim, a continuidade educativa. Este processo exige que o educador planeie e organize a sua prática no sentido de dar resposta às necessidades de cada criança e do grupo, atendendo às características individuais e respetivos níveis de desenvolvimento, numa perspetiva de promover e assegurar a aprendizagem e conseqüente evolução – *progressão e diferenciação na aprendizagem*.

Deste modo, a *continuidade educativa* é um processo que distingue *dois momentos-chave*:

1. *início da educação pré-escolar* – período que se caracteriza pela entrada da criança no jardim de infância com 3, 4 ou 5 anos.
2. *transição para a escolaridade obrigatória* – passagem da educação pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Como referem as OCEPE (1997), “a educação pré-escolar situa-se na continuidade de um processo educativo que a criança iniciou na família e/ou numa instituição educativa” (OCEPE, 1997, p. 87). A frequência desta valência de educação de infância exige a tomada de um conjunto de medidas e de estratégias que envolve educador e pais/encarregados de educação no sentido de facilitar o ingresso e a adaptação da criança a um novo contexto educativo e social. Este processo é favorecido pela comunicação que se estabelece com os pais, o que engloba a troca de informação, debate de ideias e de sugestões relativamente a este período de adaptação. Por outro lado, a própria receção pelo grupo de crianças que já frequenta o jardim de infância é condição essencial, na medida em que desempenha um papel determinante e benéfico no processo de acolhimento.

O término do percurso da criança na educação pré-escolar exige uma nova adaptação, marcada pela transição para a escolaridade obrigatória, com o seu ingresso no 1º Ciclo do Ensino Básico. Nesta nova fase do percurso educativo, torna-se imprescindível “o diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1º Ciclo” no sentido de facilitar “a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória” (OCEPE, 1997, p. 91).

A relação entre educadores e professores caracteriza-se pelo diálogo e pela partilha de informação sobre:

- as práticas educativas subjacentes a cada um destes contextos, no que se refere aos objetivos, às aprendizagens e respetivos currículos;
- a criança, quanto ao seu ritmo e percurso individual, e conjugar esta informação com a definição de objetivos adequados às suas características e necessidades, no que se refere à aprendizagem, remetendo para uma pedagogia diferenciada.

Ao falar-se em diferenciação pedagógica, fala-se nas experiências de aprendizagem que a educação pré-escolar deve proporcionar e que contribuem para a igualdade de oportunidades, na medida em que a “promoção do sucesso implica a necessidade de algumas referências sobre as expectativas sociais quanto ao que as crianças devem saber num determinado momento da sua evolução” (OCEPE, 1997, p. 90). Tais referências designam-se por *condições favoráveis para o sucesso*, distinguindo-se três tipos (OCEPE, 1997, pp. 90-91):

1. *comportamentos* – pretende-se que a criança seja capaz de “aceitar e seguir as regras de convivência e de vida social, colaborando na organização do grupo; escutar e esperar pela vez para falar; compreender e seguir orientações e ordens, tomando também as próprias iniciativas sem perturbar o grupo; [...] terminar tarefas”.
2. *aprendizagens* – espera-se que a criança tenha realizado aprendizagens básicas ao nível da “compreensão e comunicação oral e tomado consciência das diferentes funções da escrita, da correspondência entre o código oral e escrito, ou seja, que o que se diz se pode escrever e ler, mas que cada um destes códigos tem normas próprias” e também “[...] ao nível da matemática e adquirido as noções de espaço, tempo e quantidade que lhe [permita] iniciar a escolaridade obrigatória”.
3. *atitudes* – deseja-se que a criança tenha adotado atitudes que facilitem “a transição e que estão na base de toda a aprendizagem, nomeadamente a curiosidade e o desejo de aprender” e “[...] a criação de atitudes positivas face à escola [que] irá permitir uma melhor integração num novo contexto”.

A oportunidade de as crianças contactarem previamente com a escola bem como o diálogo e troca de informação entre educadores, professores e pais/encarregados de educação (sobre o que a criança sabe e é capaz de fazer, centrando-se numa apreciação positiva e, sempre que se justifique, algumas dificuldades ou aspetos a melhorar)

constituem condições facilitadoras da transição para a escolaridade obrigatória e que asseguram a continuidade do processo educativo.

Importa, portanto, “familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e desejo de aprender” (OCEPE, 1997, p. 93) no decorrer do processo educativo, que tem como principal suporte a *intencionalidade educativa*. O educador assume uma postura permanentemente reflexiva, que se concretiza em três momentos: antes, durante e depois da ação. *Antes* quando o educador reflete “sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças [...] sobre os valores e intenções que estão subjacentes” (OCEPE, 1997, p. 93). *Durante* quando “acompanha a acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas” (OCEPE, 1997, p. 93). *Depois* quando toma “consciência do processo realizado e dos seus efeitos” (OCEPE, 1997, p. 93). Cumprem-se, assim, as várias etapas já referidas anteriormente – observação, planeamento, ação e avaliação.

Todo este ciclo desenvolve-se numa *parceria* reflexão-avaliação que auxilia o educador na análise da sua prática e consequentes efeitos na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Esta análise implica que o educador se debruce sobre a pertinência e a adequação das oportunidades educativas proporcionadas, relativamente às características, necessidades e interesses de cada criança e do grupo, tendo em vista a sua aprendizagem e desenvolvimento. Esta atitude reflexiva permite corrigir e adequar a prática educativa tendo em vista a evolução e progresso das crianças, numa partilha constante com os pais/encarregados de educação.

## **1.2. Princípios metodológicos e curriculares**

Como refere Oliveira-Formosinho (1998), “a forma como educamos as nossas crianças e as oportunidades que lhes criamos são decisivas para a vida actual da criança e para a vida futura do cidadão que vai emergindo, portanto, para a construção da sociedade de amanhã” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 8). Esta preocupação de proporcionar um contexto educativo de qualidade exige que se reflita acerca dos pressupostos que guiam e orientam a prática e a intencionalidade do educador a este nível e se analisem e definam alguns princípios metodológicos e curriculares.

### 1.2.1. Aprendizagem ativa

É com base na exploração, na experiência e na vivência das situações que as crianças constroem o seu conhecimento, desenvolvem as suas capacidades e adquirem competências. Aprendem em ação e “aprendem mais quando são encorajadas a explorarem, a interagirem, a serem criativas, a seguirem os seus próprios interesses e a brincarem” (Brickman & Taylor, 1991, p. 6). Segundo Brickman e Taylor (1991), a aprendizagem ativa “é uma abordagem para a infância que permite às crianças o pleno uso das competências que estão a despertar” bem como permite ao educador “aprender mais sobre cada uma [delas]” (Brickman & Taylor, 1991, p. 12), uma vez que lhe permite observar e registar o que as crianças aprendem, sabem e são capazes de fazer. Hohmann, Banet e Weikart (1992) também fazem a sua apreciação acerca deste mesmo conceito. Consideram a aprendizagem ativa como “a aprendizagem que é iniciada pelo sujeito que aprende, no sentido de que é executada pela pessoa que aprende em vez de lhe ser apenas *passada* ou *transmitida*” o que ao nível da educação pré-escolar “tem um componente sensório-motor – movimento, audição, procura, tacto, manipulação” (Hohmann, Banet & Weikart, 1992, p. 174). Os autores aludem ainda à criatividade da criança na forma como constrói o seu conhecimento, relativamente à realidade do seu contexto, que vivencia e no qual interage, e no modo como transmite e representa esse mesmo conhecimento.

As perspetivas apresentadas remetem para os conceitos de *envolvimento* e de *interesse* por parte da criança nas suas iniciativas e respetivas ações, com base no que sabe e é capaz de fazer, colocando em prática o conhecimento que vai construindo e adquirindo e, ainda, de acordo com a sua interpretação e compreensão acerca da realidade. Importa não esquecer que “[...] o que se ensina [...] só é efectivamente assimilado quando desperta uma reconstrução activa ou até uma reinvenção por parte da criança” (Piaget, 1970, citado por Hohmann, Banet & Weikart, 1992, p. 175). Quer isto dizer que, apesar dos desafios lançados pelo educador, é necessário ter em atenção se a criança se encontra preparada para determinadas aprendizagens, para interiorizar, interpretar e compreender os conteúdos que lhes estão a ser transmitidos e ensinados.

Hohmann, Banet e Weikart (1992) defendem que a aprendizagem ativa deve ir:

1. do *concreto* para o *abstrato* - a criança parte do que conhece, do que é real, do que é concreto, e aprende e constrói conhecimento através da manipulação dos objetos (motricidade fina) e da exploração das possibilidades motoras

- (motricidade global), alcançando, à medida que se familiariza com esse real, com esses objetos, o nível simbólico e representativo;
2. do *simples* para o *complexo* – a criança parte de ações simples que, progressivamente, evoluem para ações cada vez mais estruturadas e sequenciais, intensificando-se a complexidade aos níveis da coordenação física e manual (manipulação de materiais de desenho, de pintura, de modelagem, de recorte, de construção);
  3. do *aqui/agora* para o *além/depois* – a criança age num contexto que é espacial e temporalmente presente, ou seja, sobre os objetos que se encontram ao seu alcance e à sua disposição, de acordo com os acontecimentos que vivencia e experiencia no imediato, para que possa evoluir e alcançar níveis superiores de conhecimento e contextos mais alargados, indo além do que já sabe e conhece.

Deste modo, a “criança em idade pré-escolar começa a tornar-se capaz de reflectir sobre os seus próprios actos, de evocar a experiência passada, de prever consequências em sequências habituais de causa-efeito, de resolver mentalmente certos tipos de problemas quotidianos, sem se apoiar exclusivamente no processo de tentativa e erro, e de pensar em lugares e tempos para além do aqui e agora” (Hohmann, Banet & Weikart, 1992, p. 15). Como tal, os autores indicam um conjunto de *experiências-chave* da aprendizagem ativa da criança e, paralelamente, sugestões para que os adultos a apoiem nesse sentido, como mostra o Quadro 7.



Quadro 7 – Aprendizagem ativa: experiências-chave e sugestões de apoio para os adultos

<b>EXPERIÊNCIAS – CHAVE DA APRENDIZAGEM ATIVA</b>	<b>SUGESTÕES PARA OS ADULTOS</b>
<i>Explorar ativamente com todos os sentidos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar materiais que incitem a exploração ativa;</li> <li>- Incitar à exploração;</li> <li>- Planejar tempos ativos de pequenos grupos;</li> <li>- Explorar ativamente fora da sala de atividades.</li> </ul>
<i>Descobrir relações por meio da experiência direta</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajudar as crianças a descobrir relações.</li> </ul>
<i>Manipular, transformar e combinar materiais</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fornecer materiais que as crianças possam manipular, transformar e combinar;</li> <li>- Planejar atividades de pequenos grupos em que as crianças manipulem, transformem e combinem materiais;</li> <li>- Apoiar a utilização que as crianças fazem dos materiais;</li> <li>- Desenvolver a utilização dos materiais por parte das crianças;</li> <li>- Falar com as crianças sobre o que estão a fazer.</li> </ul>
<i>Selecionar materiais, atividades, objetivos/finalidades.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar uma rotina diária coerente;</li> <li>- Ajudar as crianças a conhecerem a disposição da sala;</li> <li>- Ajudar as crianças a conhecerem o lugar dos materiais;</li> <li>- Ajudar as crianças a trabalhar com os materiais de modo criativo;</li> <li>- Ajudar as crianças a reconhecer que fizeram opções;</li> <li>- Proporcionar oportunidades de opção, mesmo em atividades estruturadas de pequenos grupos.</li> </ul>
<i>Adquirir técnicas de utilização de instrumentos e equipamento</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoiar a utilização que as crianças fazem de instrumentos e equipamento;</li> <li>- Fazer uma lista de materiais e equipamento e não perder de vista o progresso de cada criança.</li> </ul>
<i>Utilizar os grandes músculos</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arranjar equipamento com o qual as crianças possam exercitar os grandes músculos;</li> <li>- Arranjar espaço e tempo, na rotina diária, para as crianças se dedicarem a atividades energéticas (interior e exterior);</li> <li>- Apoiar cada criança no seu nível próprio de coordenação e desenvolvimento muscular.</li> </ul>
<i>Responsabilizar-se pela resolução das próprias necessidades</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar tempo a que as crianças façam as coisas por si próprias;</li> <li>- Fazer com que as crianças sejam autónomas em todas as atividades;</li> <li>- Planejar para as crianças, em termos de serem elas próprias a fazer as coisas.</li> </ul>

(Adaptado de Hohmann, Banet & Weikart., 1992, pp. 178-191)

Brickman e Taylor (1991) também contribuem com o seu parecer acerca da aprendizagem ativa, enunciando os cinco elementos que a constituem:

1. *escolha* – a criança participa na planificação das atividades, escolhendo e tomando decisões sobre o que vai, quer ou pretende fazer;
2. *materiais* – a criança encontra à sua disposição diferentes materiais que pode utilizar de diversas e variadas formas e maneiras;
3. *manuseamento* – a criança explora, utiliza e manuseia livremente os objetos e materiais;
4. *linguagem* – a criança dialoga sobre a sua ação, descrevendo o que está a fazer;
5. *apoio* – a criança, durante a sua atividade, é valorizada e encorajada quer pelas outras crianças quer pelo adulto relativamente à sua criatividade, tomadas de decisão, escolhas e soluções/resolução de problemas.

Ao analisar e refletir sobre cada um dos elementos anteriormente apresentados, verifica-se que esta opção de aprendizagem acarreta três grandes benefícios para as crianças (Brickman & Taylor, 1991, p. 13):

- assegura os seus interesses e motivação nas atividades, uma vez que lhes é dada margem de escolha, e, assim sendo, “é mais provável que aprendam algo de novo e que permaneçam interessadas no que estão a fazer”;
- promove a sua autoconfiança, na medida em que “descobrem que podem fazer planos e executá-los até ao fim e que não há maneiras certas e erradas de fazer as coisas, há apenas problemas para resolver”;
- apoia o desenvolvimento da sua independência, pois tomam decisões e resolvem problemas com que se deparam no dia a dia, e assim aprendem “a não depender demasiado dos outros para [saber] como fazer, quando fazer ou porque fazer”.

Assim, o currículo é centrado na criança e nos seus interesses, potenciando o que se considera como sendo os *cinco elementos-base da socialização*:

- a *confiança*, necessária para que se sinta segura e capaz de aprender e explorar, contando sempre com o apoio e o encorajamento por parte do adulto;
- a *autonomia*, definida como sendo “a capacidade de independência e de exploração” (Brickman & Taylor, 1991, p. 16), que lhe permite fazer escolhas e realizar coisas por si própria;
- a *iniciativa*, ou seja, “a capacidade que [...] tem de começar uma tarefa e de a levar até ao fim” (Brickman & Taylor, 1991, p. 16), levando-a a agir em conformidade com as suas vontades, intenções e escolhas;

- a *empatia*, considerada como “a capacidade que permite [...] compreender os sentimentos dos outros, por os poder relacionar com sentimentos que ela própria já experimentou” (Brickman & Taylor, 1991, p. 17), que a ajuda a criar laços de amizade e a desenvolver o seu sentimento de pertença;
- a *autoestima*, que se baseia na confiança na “própria capacidade de dar contributos positivos” (Brickman & Taylor, 1991, p. 17), e que se desenvolve e depende dos seus níveis de confiança, de autonomia, de iniciativa e de empatia, nas oportunidades de aprendizagem proporcionadas.

Para que os contextos educativos proporcionem e assegurem a aprendizagem ativa, é determinante e essencial o encorajamento por parte do adulto nas *aventuras diárias* das crianças. Para além do ímpeto exploratório e da curiosidade em descobrir, sem dúvida que o adulto assume o papel de orientador, de mediador e de facilitador das aprendizagens, do desenvolvimento e dos comportamentos observáveis. Tal contexto é caracterizado por Brickman e Taylor (1991) como sendo um *ambiente apoiante* na medida em que há uma partilha de poder e de controlo entre a criança e o adulto/o educador. Este, por sua vez, observa a criança, focando a atenção nos seus pontos fortes, e apoia, de modo coerente e contínuo, as suas atividades e aprendizagens, orientando-a, ainda, na capacidade de resolver os problemas com que se depara. Assim, o *conteúdo* do currículo é constituído pelos materiais existentes no contexto educativo, pelas iniciativas das crianças, pelos diálogos e interações que se estabelecem entre as crianças e entre as crianças e o(s) adulto(s). “Esta abordagem proporciona um ambiente coerente e equilibrado no qual se valorizam as iniciativas pessoais das crianças, os seus pontos fortes e os seus interesses, e é nesse ambiente que as crianças são apoiadas à medida que vão comunicando e convivendo umas com as outras. Estas experiências apoiam o desenvolvimento das capacidades de confiança, autonomia, iniciativa, empatia e autoestima das crianças” (Brickman & Taylor, 1991, p. 21).

Toda esta perspetiva demonstra a essência e a importância do papel do educador, exigindo que este pense na criança e que, resumidamente:

1. apoie o *brincar*, a vertente lúdica da aprendizagem, compreendendo o prazer que a criança retira desta atividade, encorajando e apoiando o jogo e participando nele;
2. siga os seus interesses e as motivações;
3. partilhe o controlo, dando-lhe oportunidade de escolha, escutando e aceitando as suas ideias, opiniões e sugestões;

4. adequa a comunicação ao seu nível de compreensão;
5. encoraje aprendizagens que ela consiga realizar, obter êxito, embora “colocando também obstáculos e desafios a vencer” (Brickman & Taylor, 1991, p. 32).

A promoção da aprendizagem pela ação permite às crianças “viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” e “[...] envolvem-se invariavelmente em experiências-chave – interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional e físico” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 5). Por sua vez, o “papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção” (Weikart, 1995, citado por Hohmann & Weikart, 1997, p. 1).

### **1.2.2. Trabalho ou pedagogia de projeto**

Para Kohlberg e Mayer (1972, citados por Oliveira-Formosinho, 1998) é fundamental colocar a criança no centro da aprendizagem, do processo educativo, de modo a que ela parta do estágio de desenvolvimento em que se encontra e consiga alcançar o estágio seguinte. Para Vygotsky (1978, citado por Lino, 1998), o adulto desempenha um papel fulcral, no decorrer deste processo, na medida em que lhe cabe a si ajudar a criança a desenvolver as suas capacidades, a apoiar as suas aprendizagens, aludindo à zona de desenvolvimento proximal, que se situa “entre o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra e aquele que ela pode atingir com a ajuda do adulto” (Vygotsky, 1978, citado por Lino, 1998, p. 99). O autor considera que a aprendizagem comporta três níveis: 1) *zona de desenvolvimento real* (ZDR), que corresponde ao que a criança sabe e é capaz de fazer; 2) *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), que se refere às aprendizagens que pode realizar mas para que ainda não tem as competências necessárias; 3) *zona de desenvolvimento futuro* (ZDF), que diz respeito ao que não sabe e ainda não é capaz de fazer.

O educador eficaz, que visa a aprendizagem das crianças, atua na ZDP, colocando-lhe desafios, sabendo que partem sempre do que já sabem, com o objetivo de chegarem mais além, de modo a que se sintam e se mantenham motivadas, estimuladas, envolvidas. Quando uma criança está envolvida, faz aprendizagens efetivas na área de

competência da atividade que está a desenvolver. Aprendizagem e envolvimento implicam-se mutuamente, na medida em que a criança se encontra a trabalhar no máximo das suas capacidades, num contexto que a encoraja a explorar e a contactar com a realidade para que possa conhecê-la, em função dos seus interesses e respetivas motivações. A ZDP é, portanto, considerada como *potencial da aprendizagem*.

“A educação é considerada uma actividade comum, uma partilha da cultura, da exploração, discussão de tópicos e temas, realizadas em conjunto por crianças e adultos”, sendo a aprendizagem “um trabalho de grupo realizado através de projectos comuns” (Malaguzzi, 1993, citado por Lino, 1998, p. 100). O desenvolvimento de projetos, que envolvem crianças e adultos, com base nos interesses do quotidiano e da cultura envolvente remete para a metodologia que se designa por *trabalho* ou *pedagogia de projeto*.

Para Katz e Chard (1993, citados por Lino, 1998) o “trabalho de projecto ajuda as crianças a aprofundar e a perceber melhor o sentido dos acontecimentos e os fenómenos que ocorrem no ambiente que as rodeia” (Katz & Chard, 1993, citados por Lino, 1998, p. 123). Os temas ou as temáticas dos projetos advêm, na maior parte dos casos, dos interesses das crianças bem como de necessidades identificadas pelo adulto, resultante da observação e dos registos que realiza, como forma de resolver determinados problemas no contexto de sala ou de redireccionar interesses de forma adequada, respeitando a criança e o seu foco de motivação. “Os projectos providenciam a parte do currículo no qual as crianças são encorajadas a fazer as suas próprias escolhas e decisões, geralmente em cooperação com os pares, acerca do trabalho que é preciso realizar [...] este tipo de trabalho promove a confiança da criança acerca do seu poder intelectual e fortalece as suas disposições para continuar no processo de aprendizagem” (Katz & Chard, 1993, citados por Lino, 1998, p. 123).

A pedagogia de projeto perspetiva a criança como “[...] um ser competente e capaz [...] motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas. Uma filosofia de projecto apresenta subjacente, portanto, um profundo respeito pela criança. Pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem” (Vasconcelos, 1998, p. 133). A finalidade é potenciar a inteligência e a competência da criança, ou seja, o saber e o saber-fazer, estimulando a sua curiosidade e o desejo pela descoberta, levando-a a querer dar sentido às suas vivências e experiências, a colocar questões, a tomar decisões, a resolver problemas. O educador e a criança assumem-se como *co-construtores* de conhecimento que é

produzido num processo de interação, em que cada elemento participa, colabora, pensa, conversa, intervém, sugere, negocia, investiga, transmite, divulga. O percurso que é realizado, ao longo do desenvolvimento de um projeto, ajuda a criança a desenvolver uma multiplicidade de capacidades, progredindo em conjunto com as outras crianças e com os adultos. “A meta é ajudar o grupo e cada um individualmente a avançar na construção e co-construção do conhecimento” (Rinaldi, 1993, citado por Lino, 1998, p. 124).

O trabalho ou pedagogia de projeto implica um currículo centrado nos interesses e nas necessidades da criança, encarando-a como “criadora activa dos seus próprios saberes e tendo a capacidade de simbolizar esses saberes de variadas formas” (Vasconcelos, 1998, p. 135). Como referiu Kilpatrick (1918, citado por Vasconcelos, 1998), “a melhor preparação para a vida futura é ajudar a criança a viver aqui e agora, no presente” (Kilpatrick, 1918, citado por Vasconcelos, 1998, p. 135). Independentemente da temática do projeto a desenvolver, a implementação desta metodologia implica que se cumpram quatro fases, que se encontram interligadas, cuja dinâmica e flexibilidade permitem alterações/mudanças, reformulações e novas questões a investigar no decorrer do processo:

- 1ª fase: definição do problema e/ou colocação de questões;
- 2ª fase: planificação e estabelecimento de um plano investigação-ação;
- 3ª fase: execução/concretização do plano;
- 4ª fase: avaliação/divulgação.

Na primeira fase – *definição do problema* – as crianças questionam, fazem perguntas acerca de uma determinada temática. O modo como o problema é colocado é determinante para que se tenha consciência do que se pretende investigar. Faz-se o levantamento do que as crianças já sabem sobre o assunto a investigar, ocorrendo assim um momento de partilha de conhecimento que pode ser registado de várias formas e esquematizado mediante a elaboração de “[...] uma *teia* ou uma *rede* [...] de ideias sobre o que já sabem ou o que desejam saber (mapa conceptual)” (Vasconcelos, 1998, p. 140). Esta esquematização exige que o grupo ou os pequenos grupos de pesquisa se reúnam e conversem sobre o conhecimento que pretendem produzir, sobre o que pretendem investigar e descobrir. Por outro lado, a elaboração da teia ou mapa concetual ajuda a perspetivar o modo como o projeto se vai desenrolar e permite registar as ideias, formular hipóteses, prever as etapas de pesquisa e tomar consciência da possibilidade de ocorrerem situações imprevisíveis. “O papel do adulto é determinante,

ajudando a manter o diálogo, a discussão, garantindo a complexificação das questões, dando palavra a todas as crianças, estimulando as menos participativas, ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que pode fazer” (Vasconcelos, 1998, 140).

Na segunda fase – *planificação e lançamento do trabalho* – define-se claramente o plano de investigação-ação, sendo concreto acerca do quê e de como se vai fazer, por onde se vai começar, quais as tarefas de cada elemento do grupo, quais os momentos da rotina diária dedicados à pesquisa, quais os recursos existentes e disponíveis (humanos e materiais). “O adulto observa a organização do grupo, aconselha, orienta, dá ideias, regista” (Vasconcelos, 1998, p. 142).

Na terceira fase – *execução* – as crianças iniciam o processo de pesquisa mediante a *experiência direta* (por exemplo: visita, entrevista, análise documental), tendo sempre como base o que pretendem saber e visando a recolha de informação e de material. De seguida, há que registar, selecionar e organizar toda a informação recolhida, mediante a elaboração de dossiers de pesquisa ou afixação em painéis do material mais pertinente e adequado à temática em estudo. “As crianças aprofundam a informação adquirida, repositonam-se em novas questões, voltam a planear a sua actividade. O adulto ajuda as crianças a fazerem o ponto da situação, intervém para ajudar” (Vasconcelos, 1998, p. 142). Durante esta fase, as crianças exploram e utilizam uma variedade de linguagens para comunicar e aplicar os conhecimentos que vão adquirindo.

Na quarta fase – *avaliação/divulgação* – as crianças divulgam o trabalho realizado, o que implica sintetizar a informação adquirida para apresentá-la aos outros e transmitir a comunidade educativa (outros grupos de crianças, restante equipa educativa, pais/encarregados de educação, entre outros) o que aprenderam, socializar os novos saberes, os novos conhecimentos, tornando-os públicos e acessíveis, utilizando, tal como na fase anterior, múltiplas formas e meios de comunicação e representação. Para além de divulgar, as crianças avaliam o trabalho e todo o processo, definem novas temáticas ou assuntos a pesquisar, surgem novos projetos. “Comparam o que aprenderam com as questões que tinham formulado inicialmente, analisam o contributo de cada um dos elementos do grupo, a qualidade das tarefas realizadas, o nível de entreajuda” (Vasconcelos, 1998, p. 143). É de referir ainda que esta metodologia visa essencialmente formular hipóteses de trabalho, planificando de acordo com os interesses e as necessidades das crianças implicadas nos projetos, atendendo, claro, às situações inesperadas e imprevisíveis que ocorrem no desenrolar de todo o percurso.

Ao desenvolver um projeto centrado nos interesses das crianças, a pedagogia ou trabalho de projeto, integrado no modelo construtivista, fomenta o processo de aprendizagem a quatro níveis (Katz & Chard, 1989, citados por Vasconcelos, 1998):

1. *saberes* – adquirem novos conhecimentos, apreendem diferentes conceitos e significados;
2. *competências* – adquirem competências sociais (saber *estar e trabalhar* em grupo) e competências relacionadas com os diferentes domínios da Área de Expressão e Comunicação e de Conhecimento do Mundo (utilização de meios e de instrumentos necessários e imprescindíveis na e para a apreensão da realidade).
3. *disposições* – exercitam *hábitos da mente*: “capacidade de imaginar, de prever, de explicar, de pesquisar, de inquirir. Aprendem a ser persistentes, reflexivas, abertas a ideias novas, a saberes desconhecidos. Aprendem a gostar de aprender” (Vasconcelos, 1998, p. 153).
4. *sentimentos* – desenvolvem-se a nível sócioemocional, criando nas crianças um autoconceito positivo e fomentando a capacidade de lidar com diferentes situações do dia a dia, quer positivas (sucesso) quer negativas (insucesso, frustração).

O papel do adulto é determinante, uma vez que, segundo Vasconcelos (1998), o educador apoia e alarga as iniciativas e os interesses das crianças e, também, apresenta atividades e propostas de trabalho a desenvolver. Este papel implica que o educador reflita na e sobre a ação, de modo a consciencializar-se de que os seus interesses não devem prevalecer aos das crianças e, simultaneamente, a avaliar a pertinência das temáticas/áreas desenvolvidas com o grupo. O educador assume-se, ainda, como *companheiro mais experimentado*, que acompanha a criança e partilha as suas ideias e sentimentos, sendo essencial a disponibilidade e a atenção na dinâmica relacional, de modo a satisfazer as necessidades das crianças. Importa não esquecer que “a estrutura inerente ao trabalho de projecto funciona como suporte, como um “andaime” [...] para favorecer o trabalho na zona do desenvolvimento próximo da criança” (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 1998, p. 151).

Em suma, o “projecto traz sentido, finalidade, orientação e intencionalidade ao quotidiano pedagógico. O trabalho de projecto *projecta* as crianças *para além do seu próprio desenvolvimento*” (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 1998, p. 154).



### 1.2.3. Modelo curricular High-Scope – um modelo construtivista

“Um modelo curricular é uma representação ideal das premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo. Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e de juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam” (Biber, 1984; Schubert, 1986; Spodek, 1973, citados por Spodek & Brown, 1998, p. 15).

Em termos curriculares, pode-se afirmar que a prática educativa da Casa da Criança Maria Granado se baseia nos principais pressupostos do *modelo curricular High-Scope*, utilizando como modelo avaliativo a grelha de *Registo de Observação da Criança – Children Observation Record (COR)*. Este modelo curricular “situa-se no quadro de uma perspectiva desenvolvimentista para a educação de infância” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 54) e resultou de uma primeira tentativa de desenvolvimento de um programa de educação pré-escolar, designado por *Ypsilanti Perry Pre-School Project*, em 1962, por David Weikart. Como refere Oliveira-Formosinho (1998), este projeto “representa a primeira pedra do que é hoje o currículo *High-Scope* que, como é natural, estava muito longe da estruturação que hoje apresenta” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 56).

Desde o início deste projeto até ao modelo curricular High-Scope, como é conhecido hoje, o seu desenvolvimento passou por quatro fases.

Numa primeira fase, em 1962, o *Ypsilanti Perry Pre-School Project* demonstrava a preocupação em querer que a educação pré-escolar fosse além da promoção de atitudes e comportamentos adequados, ou seja, *boas maneiras e bons costumes*, como refere Oliveira-Formosinho (1998), e do desenvolvimento socioemocional da criança. Por outras palavras, visava quer o crescimento social quer o crescimento emocional (Hohmann & Weikart, 1997). Assim, apresentava como *pressupostos centrais* os seguintes: “a aprendizagem faz-se através da acção da criança e não por repetição e memorização” e “o currículo dirige-se ao desenvolvimento intelectual da criança para apoiar a sua realização escolar futura” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 57).

Numa segunda fase, ainda na década de 60, verifica-se uma reformulação ao nível do programa, do currículo, designado por *currículo de orientação cognitivista*, na perspetiva de apoiar o crescimento e o sucesso escolar, já referido anteriormente por

Oliveira-Formosinho (1998) e proposto por Weikart, responsável pelo projeto (Hohmann & Weikart, 1997). Weikart e os seus colaboradores consideravam que um currículo dessa natureza deveria assentar em *três critérios básicos* para que fosse eficaz (Hohmann & Weikart, 1997, p. 3):

- 1) o “processo de desenvolvimento do currículo deveria ser guiado por uma teoria coerente relativa ao ensino e à aprendizagem”;
- 2) a “teoria e a prática curriculares deveriam apoiar a capacidade de cada criança para desenvolver potencialidades e competências individuais através da criação contínua de oportunidades que lhes possibilitassem envolver-se em aprendizagens através da acção”;
- 3) os “professores, investigadores e administradores deveriam trabalhar cooperativamente em todos os aspectos do desenvolvimento curricular, por forma a assegurar que a teoria e a prática fossem consideradas com o mesmo relevo”.

O programa ou currículo pré-escolar assentava, assim, na: “a) definição do desenvolvimento psicológico da criança como a finalidade da educação; b) definição do papel do professor como o promotor do desenvolvimento psicológico da criança; c) criação e utilização de tarefas e questões que promovam estruturas próprias de cada estágio e que permitam que a criança avance para o estágio seguinte; d) criação de uma rotina diária estável com um ciclo central de planeamento – trabalho- revisão” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 58). Esta fase pautou pela preocupação exacerbada com o rápido desenvolvimento da criança, centrando o currículo na planificação e na concretização de tarefas, com base na teoria e investigações decorrentes de Piaget. O adulto assume, assim, um papel central e bastante diretivo, definindo objetivos muito específicos e delineando estratégias rígidas, no sentido de promover, de forma célere, o desenvolvimento da criança, o que gerou o levantamento de questões e consequentes reflexões (Hohmann & Weikart, 1997).

Numa terceira fase, já no início da década de 70, o currículo regista novas alterações, evidenciando-se a importância da “organização da actividade educacional em torno de *experiências-chave*” e da “reconceptualização do papel do adulto” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 59). Tais alterações resultaram da constante atitude reflexiva por parte dos profissionais de educação em torno das questões ligadas ao papel do adulto, desempenhando dupla função: “gerar oportunidades que permitam à criança iniciar experiências e [...] fazer propostas de actividades para que a criança faça

experiências de aprendizagem. O adulto faz essas propostas, cria essas oportunidades no contexto de um ambiente educacional estimulante em que se empenhou previamente” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 59). Assiste-se a uma redirecionalidade do papel do adulto e da criança no processo de aprendizagem: “passa-se agora a pôr a criança em contacto com uma realidade educacional estimulante onde se acredita que por ela, por sua iniciativa, constrói o conhecimento, tendo, portanto, o adulto um papel menos directivo e mais de apoio e suporte” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 59). Em termos curriculares, esta fase foi determinante uma vez que, até ao momento, se alcançou um conjunto de aquisições significativas a este nível, no sentido de promover um contexto educacional de qualidade: “1) a centração no desenvolvimento intelectual da criança; 2) a opção pela aprendizagem activa; 3) o desenvolvimento dos processos subjacentes de pensamento como finalidade da educação; 4) o desenvolvimento de uma rotina diária, com um ciclo de planeamento – trabalho – revisão; 5) a criação de experiências-chave; 6) a conceptualização do papel do adulto como menos directivo e mais autonomia da acção da criança” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 60).

Numa quarta fase, todo o percurso realizado desde o início do projeto, culmina na reformulação dos instrumentos utilizados pelo adulto que visam uma prática educativa em função dos pressupostos anteriormente apresentados – “o PIP/High-Scope 1989 (Perfil de Implementação do Programa) e o COR/High-Scope 1992 (Registo de Observação da Criança)” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 60). Quanto ao primeiro instrumento – *PIP* – este encontra-se organizado em 4 secções: Secção I – Ambiente Físico; Secção II – Rotina Diária; Secção III – Interações adulto-criança; Secção IV – Interações adulto-adulto (Hohmann & Weikart, 1997). Quanto ao segundo instrumento – *COR* – este subdivide-se em 6 categorias do desenvolvimento: I – Iniciativa; II – Relações Sociais; III – Representação Criativa; IV – Música e Movimento; V – Linguagem e Competência de Leitura e Escrita; VI – Lógica e Matemática (Hohmann e Weikart, 1997). Cada uma destas categorias divide-se em subcategorias, definidas de acordo com as *experiências-chave* apresentadas pelo modelo curricular High-Scope, como mostra o Quadro 8.

**Quadro 8 – Categorias e experiências-chave do Registo de Observação da Criança**

<b>CATEGORIAS DO DESENVOLVIMENTO (SECÇÕES)</b>	<b>SUBCATEGORIAS ITENS</b>	<b>EXPERIÊNCIAS CHAVE</b>
I - Iniciativa	A. Expressão de escolhas B. Resolução de problemas C. Envolvimento em atividades complexas D. Cooperação nas rotinas do programa	Desenvolvimento Social
II - Relações Sociais	E. Relações com os adultos F. Relação com outras crianças G. Criação de relações de amizade com outras crianças H. Envolvimento na resolução de problemas de relações sociais I. Compreensão e expressão de sentimentos	
III - Representação Criativa	J. Confeção e construção K. Desenho e pintura L. Faz-de-conta	Representação
IV - Música e Movimento	M. Demonstração de coordenação física N. Demonstração de coordenação manual O. Imitação de movimentos a um ritmo constante P. Seguir a música e as orientações do movimento	Movimento e Desenvolvimento Físico
V - Linguagem e Competência de Leitura e Escrita	Q. Compreensão da linguagem oral R. Fala S. Demonstração de interesse por atividades de leitura T. Demonstração de conhecimento acerca de livros U. Iniciação da leitura V. Iniciação da escrita	Linguagem
VI - Lógica e Matemática	W. Classificação X. Utilização das palavras não, algum e todos Y. Organização dos materiais em ordem de graduação Z. Utilização de comparativos AA. Comparando quantidades de objetos BB. Contagem de objetos CC. Descrição de relações espaciais DD. Descrição de sequência e tempo	Classificação Serição Número Espaço Tempo

(Adaptado de Hohmann & Weikart, 1997)

Importa referir que a última fase foi determinante na concetualização do modelo curricular High-Scope como é hoje conhecido, na medida em que contribuiu, significativamente, para a definição clara e objetiva quer do papel do adulto quer do papel da criança no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Ambos desempenham um papel ativo, têm iniciativa e tomam decisões. No entanto, há que gerir a forma como cada um destes aspetos é *colocado em prática*. “A actividade do professor é anterior à actividade da criança, preparando o espaço, materiais, experiências, para que a criança possa então ter actividade auto-iniciada. Uma vez iniciada a actividade da criança, o papel do adulto é, na maior parte das vezes, o de observar e apoiar e, posteriormente, o de analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas educacionais para a criança individual” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 60).

Os instrumentos anteriormente referidos permitem ao educador observar, refletir e planear a sua prática educativa, tomando a criança como *o centro da ação educativa*. É perceptível a importância dada à observação da criança e ao planeamento das atividades e/ou oportunidades educativas, designadas por *experiências-chave*, e a consequente interligação entre ambas. “Através da observação sabe-se muito sobre cada criança: o que faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustém a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta. Em resumo, o que pensa, o que sente, o que espera, o que sabe e o que pode vir a saber” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 61). Tal afirmação remete para a articulação “entre uma perspectiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competências e possibilidades da criança” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 61). Este conhecimento advém da observação e da informação recolhida que, como referem Hohmann e Weikart (1997), foram determinantes para identificar e categorizar as diferentes *experiências-chave* e respetivas áreas de desenvolvimento em que se inserem (desenvolvimento social, cognitivo e físico). Tais experiências constituem “oportunidades contínuas de aprendizagem” e “descrevem os tipos de descoberta que as crianças em idade pré-escolar fazem ao tentar, através das suas próprias acções, dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 452). Em suma, as experiências-chave englobam as aprendizagens necessárias para o desenvolvimento da criança.

Segundo os autores Kolberg e Mayer (1972, citados por Oliveira-Formosinho, 1998), a principal *finalidade da educação*, na abordagem High-Scope, é, sem dúvida, o desenvolvimento, apoiando-se na perspectiva piagetiana. Como refere Oliveira-

Formosinho (1998), “Piaget distancia-se quer dos empiristas, que acreditam que o conhecimento vem do exterior, através da informação sensorial originada pelos sentidos, quer dos racionalistas, que acreditam que a razão é a forma de obter conhecimento. [...] Para Piaget, o conhecimento é construído pelo sujeito em interacção com o mundo físico e social sendo, portanto, indissociáveis a experiência sensorial e o raciocínio” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 63).

Para que o desenvolvimento seja a finalidade da educação “ [...] é necessário tornar a criança o centro do processo educativo [...] partir do seu estágio actual de desenvolvimento e apoiar o seu percurso para o estágio seguinte” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 63), o que se traduz num conjunto de aprendizagens e competências adquiridas pela criança ao longo da primeira etapa da educação básica – a educação-pré-escolar. “É preciso criar espaços de actividade auto-iniciada e apoiada, é preciso criar-lhe oportunidades de experimentar com a realidade e, portanto, começar a pensar, construindo o conhecimento da realidade e a realidade do conhecimento” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 63).

Deste modo, a criança é vista como construtora da sua inteligência e do seu conhecimento – a autonomia da criança é, sem dúvida, a *preocupação central* – e tal autonomia é fomentada não só pelo adulto como também pelas interações que se estabelecem com as outras crianças, com os seus pares. Cada criança tem a oportunidade de experienciar situações de diálogo, de exposição/comunicação de ideias e opiniões, de confronto de perspectivas e diferentes pontos de vista. É escutada e valorizada e aprende a saber ouvir, a escutar e a respeitar. Todo este processo é “rico, intelectual e socialmente [...] permite clarificar o próprio pensamento escutando o pensamento de outrem, o de outrem em comparação com o próprio” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 63).

Tendo em vista o desenvolvimento da criança, com base nos pressupostos, alterações e melhorias realizadas ao longo das quatro fases anteriormente referidas, o modelo curricular High-Scope apresenta uma estrutura assente em *cinco componentes* ou *princípios básicos* do currículo pré-escolar High-Scope (Hohmann & Weikart, 1997):

- 1) aprendizagem pela ação;
- 2) interação adulto-criança;
- 3) contexto de aprendizagem;
- 4) rotina diária;

5) avaliação.

A *aprendizagem pela ação*, já abordada neste capítulo, constitui o centro do currículo e promove o envolvimento e a implicação das crianças nas atividades que realizam no jardim de infância, ou seja, as experiências-chave. Hohmann e Weikart (1997) referem que tais experiências caracterizam-se pelas “[...] interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 5). Salientam ainda que a potencialidade deste tipo de aprendizagem reside no facto de advir da iniciativa pessoal das crianças nas explorações e descobertas que concretizam no contexto educativo que frequentam. Destacam-se, assim, dois aspetos determinantes: iniciativa e experiências-chave.

A *interação adulto-criança* remete, indiscutivelmente, para o papel dos contextos nos quais o processo educativo ocorre (criação de um clima de apoio) e encontra-se interligada com a aprendizagem pela ação, na medida em que esta “[...] depende das interações positivas entre os adultos e as crianças” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 6).

As interações a este nível englobam:

1. a definição e aplicação de estratégias positivas, “[...] partilhando o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 6);
2. o encorajamento, uma vez que o adulto desempenha o papel de *elemento apoiante* nas conversas e nas brincadeiras em que se envolve com as crianças;
3. a abordagem de resolução de problemas face a situações de conflito social, que “[...] permite à criança expressar com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos, decidir acerca da direcção e conteúdo de uma conversa e experimentar uma partilha verdadeira no diálogo” (Hohmann & Weikart, 1997, pp. 6-7).

Como já foi referido, as crianças constroem o seu conhecimento na interação com o meio, num contexto educativo específico – o jardim de infância –, que se insere num outro contexto mais alargado – a comunidade. Por sua vez, a comunidade é parte integrante de uma sociedade com uma cultura própria. Assim, o educador apoia a criança no seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento, tomando em consideração a dimensão sociocultural que o caracteriza e influencia. Como refere Oliveira-Formosinho (1998), a criança “progressivamente constrói, no âmbito da cultura envolvente, um quadro referencial próprio para entender as obrigações que tem para

consigo própria e para com os outros, para entender quer os direitos quer os deveres, para exercer a responsabilidade social” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 77). A interação com o meio potencia o pensamento em duas vertentes: em ação e em comunicação. *Em ação*, na medida em que a criança “na linguagem de Piaget, pensa no concreto, pensa vendo, actuando, tocando, sentindo” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 77). *Em comunicação*, uma vez que “a criança pequena, na linguagem de Vygotsky, pensa em comunicação” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 77), que ocorre nas interações que estabelece com o adulto e com as outras crianças.

O *contexto de aprendizagem* refere-se à organização do espaço educativo e dos materiais que são colocados à disposição da criança. É de referir que “[...] o currículo High-Scope coloca uma grande ênfase no planeamento da estrutura da pré-escola [...] e na selecção dos materiais apropriados” (Hohmann & Weikart, 1997, p.7). A organização é realizada de modo a promover a independência e a autonomia da criança, na realização de escolhas e tomada de decisões, estimulando interações (criança-adulto e sobretudo criança-criança) e potencializando aprendizagens e atividades em conjunto (a pares, em pequeno e/ou grande grupo).

O espaço é organizado por “áreas diferenciadas de actividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 67), ou seja, “[...] em áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e o comum interesse das crianças de idade pré-escolar” (Hohmann & Weikart, 1997, pp.7-8). Toma-se como exemplo as seguintes: área da expressão plástica (grafismo, recorte e colagem, pintura, modelagem); área da expressão musical; área da linguagem, da leitura e da escrita; área da matemática; área de faz-de-conta (quarto, cozinha, sala, lavandaria, cabeleireiro, mercearia); área das ciências; área das construções; entre outras. Cada uma destas áreas proporciona o estabelecimento de relações interpessoais, caracterizadas por diferentes estilos de interação, mediante a vivência do designado *jogo educacional*, no qual a criança desfruta de um conjunto de experiências de aprendizagem específicas de cada área e das respetivas transições entre elas. “No âmbito do currículo High-Scope, um amplo espaço educacional desta natureza torna-se condição necessária, ainda que por si só insuficiente, para que a aprendizagem activa que nele emerge seja um suporte central das aprendizagens” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 68). É de realçar ainda que a “educação de infância apoia a criança na entrada no Mundo – no seu mundo – permite-lhe experienciá-lo e comunicá-lo. Permite-lhe, assim, as suas primeiras análises,



colocada de vários ângulos, através de muitos e diferentes jogos. Permite-lhe um mundo de experiências significativas” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 68).

Para além da organização por áreas, o ambiente físico exige outra preocupação e cuidado por parte do educador – a colocação de materiais específicos de cada área que a criança escolhe, usa, explora, manipula e arruma. Para tal, importa que os materiais estejam à disposição das crianças, primando pela visibilidade e acessibilidade, e que estejam igualmente etiquetados, o que facilita a autonomia da criança quanto à sua utilização e conseqüente arrumação (Hohmann & Weikart, 1997). Também constitui “uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas à criança” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.69).

O modo como a organização do espaço e dos materiais é realizada no modelo curricular High-Scope facilita, como refere Oliveira-Formosinho (1998), as atividades que são planificadas e propostas pelo educador, estabelecendo “uma consonância entre as mensagens verbais e as não verbais, uma coerência entre o currículo explícito e implícito” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 69), bem como promove a autonomia, a iniciativa, a oportunidade de escolha e a tomada de decisões da criança no planeamento e na concretização das atividades, potencializando a aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 1997).

A organização do ambiente físico é acompanhada da organização e gestão do tempo, ou seja, a planificação e estruturação de uma *rotina diária*, que seja consistente e que apoie a aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 1997). Esta tarefa deve resultar dos contributos do adulto, do educador, e das crianças, na medida em que a “gestão do tempo, embora pensada pelo adulto (aí a sua actividade), tem de ser progressivamente co-construída pela criança” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 71). A estruturação do tempo deve possibilitar a vivência de um conjunto de situações e de experiências de aprendizagem diversificadas, permitindo diferentes tipos de interação e de comunicação (criança-criança; criança-adulto; pequeno grupo; grande grupo; individual) e o contacto com diferentes ambientes e contextos (salas de atividades; espaço exterior e circundante; saídas para a comunidade envolvente; visitas relacionadas com os projetos a desenvolver).

A rotina diária ajuda a criança a interiorizar a sequência dos vários momentos do dia, a prever determinadas situações e acontecimentos, a organizar e a gerir o tempo de realização/concretização das atividades, contribuindo, assim, para a sua segurança, independência e auto-organização. “A rotina diária pré-escolar High-Scope inclui o

processo planejar-fazer-rever, o qual permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflectam naquilo que fizeram” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 8). Todo este processo decorre em momentos específicos, designados por *tempo em pequeno grupo* e *tempo em grande grupo*. No primeiro, as crianças realizam atividades e vivenciam oportunidades de aprendizagem planeadas e selecionadas pelo educador, em função das observações e dos registos acerca dos interesses e motivações, das experiências-chave e das temáticas a abordar. No segundo, adultos e crianças iniciam e dão continuidade a atividades, projetos, diálogos, reflexões, primando estes momentos pela cooperação, colaboração e espírito de equipa.

“Assim, a rotina diária [...] High-Scope é constante, estável e, portanto, previsível para a criança. A criança sabe o que a espera, conhece o que antecedeu bem, como conhece o tempo da rotina em que está no momento, conhece as finalidades deste tempo da rotina. Sabe que pode esperar pelo próximo tempo da rotina [...] Não precisa de ficar ansiosa. Não precisa de se preocupar com poder fazer isto ou aquilo... sabe que poderá fazê-lo noutro momento... Este conhecimento é simultaneamente muitas coisas; entre elas, é também conhecimento do antes, do depois e do agora” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 71). A rotina diária e o ambiente educacional beneficiam duplamente. Por um lado, porque permitem “criar maior oportunidade para todas e cada uma das crianças” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 72). Por outro lado, porque requer do educador “uma iniciativa pró-activa e porque criam condições estruturais para a criança ser independente, activa, autónoma, facilitando, assim, ao educador uma utilização cooperativa do poder” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 72).

A *avaliação* realizada na abordagem High-Scope refere-se a “[...] um espectro de tarefas que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar as crianças, interagir com elas, e planejar para elas recebe toda a energia e atenção do adulto” (Hohmann & Weikart, 1997, p.8). Cabe ao educador observar a ação da criança quer em momentos de atividade individual quer em momentos de atividade a pares, em pequeno e grande grupo (que fomentam a interação, o diálogo, a cooperação, a colaboração, a partilha, a consciência de si e do outro, o respeito pelo outro, entre outros). Ao observar, obtém registos e evidências sobre a criança e identifica a(s) área(s) fortes e a(s) área(s) em que deve intervir e apoiar, no que se refere às aprendizagens e ao desenvolvimento. Tais registos e evidências são utilizados para preencher e completar o instrumento de avaliação da criança COR (1992), já referido anteriormente. Consequentemente, as informações que recolhe são tidas em consideração no planeamento e no diálogo que

estabelece com a equipa educativa e com os outros adultos (restantes profissionais da instituição, pais/encarregados de educação, outros profissionais ligados à educação) que intervém no processo educativo – *interações adulto-adulto*. “Avaliar, na abordagem High-Scope, significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 9).

Portanto, a organização do ambiente educativo, que engloba o espaço, os materiais, a rotina diária e as interações que nele se estabelecem, deve “fazer-se no quadro de coisas reais. Essas coisas reais são os interesses e as necessidades da criança” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 79). Dar resposta a tais *interesses* e *necessidades*, valorizando e respeitando as *coisas reais*, a realidade que é observada, vivida, experienciada e refletida, implica que se considere toda a dimensão sociocultural que suporta a prática educativa. “A cultura é, assim, um referencial para a educação de infância ao nível das suas aquisições substanciais e processuais e é ainda uma fonte de inspiração para as actividades que, porque comportam poder motivacional, cumprem [...] os objectivos desenvolvimentais que os projectos curriculares para a infância naturalmente têm de visar” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 83).

Em suma, a prática educativa do contexto em estudo assenta nos seguintes fundamentos do modelo curricular High-Scope:

1. “a criança deve estar activamente envolvida na aprendizagem e construir o conhecimento a partir da interacção com o mundo que a rodeia” (Hohmann *et al.*, 1979, citados por Spodek & Brown, 1998, p. 29);
2. o educador tem como principal papel o de proporcionar à criança “[...] experiências várias e ajudá-la a pensar sobre essas experiências através do uso de questões que suscitam reflexão” (Hohmann *et al.*, 1979, citados por Spodek & Brown, 1998, p. 29), acompanhado e apoiando o seu desenvolvimento e propondo-lhe desafios para que chegue *mais além*;
3. a criança e o educador *partilham o poder* e envolvem-se em três momentos importantes: no planeamento, na concretização e na reflexão sobre as actividades realizadas.

### **1.3. Filosofia de Bissaya Barreto sobre a educação de infância e a importância do brincar no processo de aprendizagem da criança**

Os objetivos da Casa da Criança Maria Granado, a mais recente de todas as Casas da Criança existentes, aberta no dia 5 de Setembro de 2002, instituição na qual a investigadora/educadora exerce a sua profissão desde 2005, assentam, em primeiro lugar, na *filosofia* expressa pelo Professor Bissaya Barreto (1970), fundador das Casas da Criança, consubstanciada no seu lema *Façamos felizes as crianças da nossa terra*, enaltecendo o papel desempenhado pelo brincar na aprendizagem.

Bissaya Barreto, professor catedrático de cirurgia clínica da Universidade de Coimbra, é responsável pelo desenvolvimento de uma *Obra Social* de renome no decorrer do seu percurso de vida, nomeadamente ao nível da saúde e da educação. “Entre 1938 e 1970 Bissaya Barreto criou uma rede de 25 estabelecimentos de Educação de Infância espalhados por toda a Região Centro. Eram constituídos por Creche, Jardim de Infância e Gabinete Médico e neles eram prestados, gratuitamente, todos os cuidados básicos, desde os educativos à alimentação e vigilância médica” (Silva, 2007, p. 23).

A construção de cada uma das Casas da Criança teve como principal preocupação proporcionar às crianças um ambiente agradável, capaz de responder às suas necessidades básicas e ajudá-las a crescer. “A par das mais recentes correntes pedagógicas de então, não hesitou em adoptar os princípios em que ainda hoje assentam as modernas filosofias da educação: Pestalozzi, Froebel e Maria Montessori foram os grandes inspiradores do médico de Coimbra” (Silva, 2007, p. 23), afirmando “várias vezes, publicamente, que as Casas da Criança pretendiam ser uma reacção contra certos métodos pedagógicos” (Silva, 2007, p. 25). A continuidade da sua *Obra Social*, após a sua morte a 16 de Setembro de 1974, foi assegurada pelo próprio “ao constituir a Fundação como sua herdeira universal” (Silva, 2007, p. 25).

Bissaya Barreto (1970) afirmava que as crianças tinham os seus direitos e como tal afirmava que “reconhecê-los, proclamá-los e respeitá-los [deveria ser] um dever sagrado” (Bissaya Barreto, 1970, p. 159). De todos eles, evidenciou o direito “às condições necessárias para o desenvolvimento normal e completo, tanto do corpo como do espírito” (Bissaya Barreto, 1970, p. 159) na medida em que as crianças “têm a sua personalidade, têm o seu EU que precisa de ser educado, orientado” (Bissaya Barreto, 1970, p. 161). O seu interesse e preocupação pela educação dos 0 aos 6 anos residiam

no facto de considerar que a pessoa, o homem, o cidadão do futuro, do amanhã refletiria experiências vividas durante a sua infância, apoiando esta sua perspectiva nas ideias de Froebel. “Saiba-se que toda a vida do homem tem a sua origem nesta época da existência [...] tudo [...] depende dos cuidados mais ou menos judiciosos que foram prestados à criança nos primeiros tempos de vida” (Bissaya Barreto, 1970, p. 162).

Para Bissaya Barreto (1970), a educação proporcionada nesta faixa etária deveria potenciar quer o desenvolvimento físico quer o desenvolvimento mental, aludindo, assim, a “uma educação intelectual fundada no exercício dos sentidos e na associação das ideias” advertindo para a “necessidade de evitar, nestas idades, a fadiga da memória” (Bissaya Barreto, 1970, p. 163). Interessa, portanto, que a criança aprenda pela observação e pela experimentação, pelo contacto directo com o meio, pela ação (*i.e.* fazendo), pela imitação do que observa (*i.e.* ações do adulto), pela tentativa e erro. Assim, promove-se a designada *autoeducação* da criança, potencia-se a sua iniciativa, em detrimento da *educação autoritária* do adulto, de quem ensina. Como refere Bissaya Barreto (1970) “[...] a criança aprenderá a [...] observar, a examinar, sentirá interesse, fará esforço, verá surgir o raciocínio e começará a esboçar-lhe o carácter. A criança posta assim, desde o começo da vida, em contacto com o mundo real pela observação pessoal e pelo estudo directo dos factos, ficará [...] equipada contra a dureza e as surpresas da vida que há-de viver” (Bissaya Barreto, 1970, p. 169).

Defende-se uma educação que promova e fomente três importantes aspetos: capacidade de observação, de compreensão e de ação. Tal acontecerá, como já foi referido anteriormente, pelo *exame directo das coisas*, uma vez que “[...] a criança aprenderá brincando e brincando aprenderá” (Bissaya Barreto, 1970, p. 163). Ao falar-se do brincar e da aprendizagem, fala-se dos jogos infantis que contribuem para o desenvolvimento das capacidades ou competências motoras (motricidade global e fina), linguísticas e sociais. Simultaneamente, “a imaginação exalta-se e a inteligência prática desenvolve-se” (Bissaya Barreto, 1970, p. 163). O autor refere ainda que as oportunidades educativas vivenciadas pela criança, por meio do jogo e do carácter lúdico que se lhe encontra subjacente, permitem a criação de espírito de equipa (*i.e.* a importância do contributo e da participação de cada um para as conquistas e o sucesso do grupo enquanto um todo), bem como a realização de pequenos trabalhos, a iniciação e concretização de tarefas/atividades, encaminhando “a criança a cumprir um dos deveres ao qual a moral moderna concede a maior importância: o dever do trabalho. O

trabalho é hoje considerado um dever do indivíduo para consigo mesmo, porque só assim o indivíduo conhece o valor e o sentido da vida” (Bissaya Barreto, 1970, p. 163).

Por sua vez, o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança é influenciado pelo ambiente educativo que lhe é proporcionado e como tal deverá ser um ambiente atraente que fomente, segunda a perspectiva de Bissaya Barreto (1970), *o amor à beleza* pois um *amor* “[...] assim criado, passa a fazer parte integrante do seu modo de ser [da criança], com ele se familiariza e a educação integra-o nos fundamentos da sua personalidade” (Bissaya Barreto, 1970, p. 164). A conjugação entre *amor à beleza* e *ambiente atraente* promovem um conjunto de objetivos que a educação deverá alcançar: a cultura do temperamento; o desenvolvimento do gosto; a criação de espírito de crítica e o automatismo de reflexos mentais, morais e físicos. Deste modo, “para tanto é indispensável criar um ambiente apropriado, ambiente que nós procuramos arranjar, e aqui têm a explicação real e científica do meio agradável e de beleza que nós queremos que rodeie as crianças no período pré-escolar” (Bissaya Barreto, 1970, p.165).

Portanto, a pedagogia defendida pelo professor Bissaya Barreto e implementada, de forma fundamentada, nas diversas Casas da Criança, é considerada como “um grito contra a pedagogia tradicionalista, pedagogia livresca, pedagogia da memória” na medida em que vale muito mais “um espírito bem formado do que uma cabeça bem cheia. [...] Interessa-nos mais formar o espírito da criança que mobilá-lo, por isso a nossa tarefa está em desenvolver na criança o espírito de iniciativa, o espírito de confiança em si, a noção de responsabilidade e solidariedade” (Bissaya Barreto, 1970, pp. 169-170). Verifica-se a importância da Área de Formação Pessoal e Social e o seu carácter transversal a todas as outras áreas, constituindo, simultaneamente, o suporte e a base para que a criança seja educada e bem formada enquanto pessoa, indivíduo e cidadão, e aprenda um conjunto de saberes essenciais para que inicie uma nova fase com sucesso – a entrada no 1º Ciclo.

Para além de um ambiente atraente, Bissaya Barreto (1970) privilegiava as atividades ao ar livre, no exterior, em contacto com a natureza e com as *coisas*. Para o autor, no espaço exterior, a criança tinha a possibilidade de desenvolver a sua atividade corporal, manual, prática, em contacto com a realidade, o que ajuda a desenvolver a *consciência espontânea* e conseqüentemente a *consciência refletida*, afirmando que a reflexão deve assentar *no mundo das coisas*, uma reflexão na e sobre a ação, num contexto real. É também no espaço exterior circundante do jardim de infância que as crianças usufruem de um conjunto de possibilidades de satisfazer as suas necessidades

físicas e motoras de correr, saltar, trepar, baloiçar, escorregar, puxar, empurrar, entre outras, tudo isto ao *ar livre e à luz do sol*, assumindo, deste modo, a Casa da Criança como “um jardim de criança onde se vai cultivar integralmente e amorosamente a planta humana – o seu corpo, a sua inteligência, o seu carácter e [...] as aptidões manuais [...] Tantas revelações, tantas vocações que se descobrem nesta fase da vida das crianças! Eis mais uma preciosa manifestação do valor e da função das Casas da Criança” (Bissaya Barreto, 1970, p. 173).

Assim, e relembando uma vez mais o lema do professor, “Façamos felizes, neste período da vida, as crianças da nossa terra. Demos-lhes alegrias, muita alegria. Coloquemo-las em ambiente sedutor e simpático, que desperte no seu subconsciente os mais belos sentimentos de bem e de beleza” (Bissaya Barreto, 1970, p. 151). Pretende-se promover o desenvolvimento da inteligência mediante a ação direta e individual da criança, partindo sempre do que ela sabe e conhece, ou seja, do concreto e do conhecido para o que ela quer saber e conhecer, ou seja, o abstrato e desconhecido. Todo este percurso assenta numa prática que visa estimular a imaginação, a curiosidade, o espírito de observação e de investigação, mas também a *necessidade de compreender e de trabalhar*, de seguir instruções e de cumprir regras, de realizar um conjunto de atividades e de tarefas nos diferentes momentos da rotina diária. A prática educativa desenvolvida nas Casas da Criança visa, por meio do exemplo e da ação do educador, fomentar valores e *qualidades positivas* como a disciplina, a ordem, a boa educação, o asseio, entre outras, potenciando sempre as qualidades naturais da criança, o que Bissaya Barreto (1970) refere como sendo a *cultura moral*, que “[...] não se ensina, pratica-se, respira-se” (Bissaya Barreto, 1970, p. 172).

Ao falar-se do educador como um exemplo, fala-se do seu papel no processo de aprendizagem, desenvolvimento e crescimento de cada criança pelas quais é responsável enquanto profissional, enquanto pessoa, atendendo ao seu bem-estar e envolvimento. Partindo desta perspetiva, deve “guiar as crianças no conhecimento da vida, prepará-las e educá-las [...] com alegria e felicidade, permitindo à criança realizar amanhã [...] a sua vida [...] e os seus deveres” (Bissaya Barreto, 1970, p. 180). Clarifica como é tão grande a missão e a responsabilidade de quem educa no que diz respeito à qualidade das práticas, à intencionalidade educativa. Mais uma vez, o autor remete para a importância do educar, devendo ser essa a principal função da educação pré-escolar, *educar mais do que instruir*. A par do respeito pela condição de *ser criança*, com direito ao carinho, à afetividade, à individualidade, salienta, simultaneamente, o papel do

educador na formação da criança enquanto pessoa, indivíduo, numa perspectiva de valores, deveres e direitos, o que pressupõe que o educador também “[...] tenha por vezes de reprimir e corrigir” de modo a “[...] criar nas crianças um elán, que lhes permita desejar e conquistar por si próprio o progresso” (Bissaya Barreto, 1970, p. 180). Defende, portanto, que as crianças devem aprender a ser disciplinadas, a respeitar-se a si próprias e aos outros, pois nesta faixa etária são persistentes em impor a sua vontade e *caprichos*, ultrapassando os limites e testando o adulto. Assim, a tarefa de disciplinar é na maior parte das vezes alcançada “[...] à custa de muita psicologia, de muita paciência e de muita perseverança” (Bissaya Barreto, 1970, p. 192).

Para que todo este processo seja realizado, é necessário que o educador assuma uma postura de *bom ouvinte*, que vá ao encontro das necessidades, interesses e motivações do seu grupo, atendendo quer ao geral quer ao particular/individual. Por sua vez, criará a ponte entre a *voz* das crianças e a sua intencionalidade educativa, no que se refere às áreas de conteúdo, tão bem definidas e explicitadas nas OCEPE (1997). É importante que o educador dê oportunidades à criança de realizar as atividades de que mais gosta, que sejam do seu interesse, atividades em que esta possa observar, mexer, tocar, explorar, descobrir, questionar, investigar, construir, demolir, representar, criar, corrigir, melhorar, experimentar, vivenciar, repetir, reproduzir. É fundamental que aprenda a viver em grupo, em sociedade, defendendo o seu direito de *poder fazer*. Desta forma, o educador “conseguirá conquistar um lugar de autoridade compreensiva e doce no espírito das crianças” (Bissaya Barreto, 1970, p. 181).

Cabe ao educador, responsável pela educação nesta faixa etária, o desempenho de um conjunto de funções. Em primeiro lugar, deve conhecer cada criança, os seus gostos, os seus caprichos, *elans* para o seu bem-estar, de modo a despertar e fomentar o interesse pelas atividades, pelos materiais, pelos espaços e pelas temáticas do meio físico e social. A este nível, o educador não poderá esquecer que cada criança é um caso, com características próprias e específicas, em constante evolução e progresso, tendo assim a preocupação de saber adequar as atitudes que toma bem como as estratégias e os métodos que adota. Em segundo lugar, deve estruturar e organizar os diversos momentos da rotina diária, realizando a planificação das atividades, de modo a educar as suas crianças com base “[...] num programa que lhes agrade e que venha a manter simpáticas recordações que jamais esquecerão” (Bissaya Barreto, 1970, p. 183). O planeamento das oportunidades educativas deverá ser realizado de forma a aproveitar a curiosidade natural das crianças para educá-las de maneira agradável, tornando as



atividades interessantes e compreensíveis. Ao fazê-lo, o educador torna a aprendizagem interessante, na medida em que procura esclarecer a criança acerca de temáticas que lhe suscitam curiosidade, que despertam o seu desejo de saber, de inquirir, e que conduzem à formulação de questões, estimulando o pensamento, o raciocínio, o espírito crítico, a reflexão, envolvendo-a no processo de construção e aquisição de conhecimento. Importa “sobretudo que a criança adquira conhecimentos gerais, sobretudo saia preparada para estudar e aprender” (Bissaya Barreto, 1979, p. 184), ao concluir o seu percurso na educação pré-escolar.

Como refere o autor, o período dos 2 aos 6 anos é pautado por uma *explosão de atividade*, devendo as *qualidades* da criança ser aproveitadas e canalizadas, numa perspectiva de potencializar a sua formação e criação de *bons hábitos*, enquanto indivíduo, enquanto elemento de um grupo, pertencente a uma determinada sociedade e cultura. Também é neste período da vida da criança que se verifica um rápido desenvolvimento das capacidades e competências ao nível do raciocínio e da compreensão, sendo estas potencializadas pelas experiências que vivencia. Como tal, “a educação tem de ser integral, isto é, tem de possuir como finalidade criar indivíduos completos, capazes de se adaptarem socialmente, fisicamente, intelectualmente, moralmente às condições do momento que passa” (Bissaya Barreto, 1970, p. 203).

É na primeira infância que a personalidade da criança se forma e se desenvolve, mediante a vivência de um conjunto de experiências e de situações, ao frequentar o jardim de infância. “É portanto nesta fase, tão importante na vida da criança, que se pode e se deve criar uma personalidade rica [...] e se podem lançar as bases da sua felicidade futura e de um êxito futuro provável” (Bissaya Barreto, 1970, p. 206). Diariamente, a criança participa numa rotina, constituída por diferentes momentos, e estabelece um conjunto de interações (com os colegas e com os adultos) que lhe proporciona a experiência de uma variedade de sentimentos e emoções. É destas experiências e da orientação do educador que resulta a formação da personalidade da criança. Bissaya Barreto (1970) realça uma vez mais a importância de “dar às crianças um campo de actividade variada, tanto física como mental, que lhes auxilie o desenvolvimento, lhes afine o gosto e a imaginação; mas haverá convívio com outras crianças da mesma idade e servirão de laboratório para pôr em experiência um certo número de sentimentos que surgem então [...] que, convenientemente orientados, [...] dominarão amanhã [...] e serão a marca da personalidade” (Bissaya Barreto, 1970, p. 207).

Por sua vez, ao nível da personalidade, o autor sugere uma formação da criança que atenda, desperte e cultive as suas potencialidades, ajudando-a a desenvolver-se de forma harmoniosa, num contexto que valorize a sua espontaneidade e curiosidade, tão natural desta idade, num ambiente que promova o seu envolvimento e bem-estar. Consequentemente, há que dar liberdade à criança, “[...] essencial ao seu desenvolvimento, às manifestações e necessidades de crescer” pois “tudo está disposto de maneira a que ela possa servir-se pessoalmente de tudo[...] terá igualmente liberdade para usar o material e o jogo desejado, a menos que ele esteja ao serviço de outra criança; é livre na escolha da sua ocupação, contando que a leve a bom fim, só podendo abandoná-la depois de terminada e de ter posto em ordem todos os elementos de que se serviu; concede-se-lhes ainda a facilidade de tomar ou não parte numa conversa, mas não de a perturbar” (Bissaya Barreto, 1970, p. 241). Esta liberdade ajudará a criança a tornar-se gradualmente mais independente no seu dia a dia (higiene, refeição, tomada de decisões, realização de escolhas, entre outras) bem como a lidar com diferentes situações e contrariedades, a gerir conflitos, a expressar os seus sentimentos e emoções, a ultrapassar e a superar obstáculos e dificuldades. Por outro lado, a convivência da criança com os outros (da mesma idade, de outra faixa etária e adultos) promove o sentido da responsabilidade, prepara para a vida em sociedade, ajuda a ter um maior domínio de si própria, fomenta o dever de auxílio mútuo e de solidariedade para com os outros. Em suma, a convivência social é determinante e essencial para que a criança, ao longo da sua vida, usufrua dos seus direitos e cumpra os seus deveres enquanto indivíduo e cidadão.

Neste contexto, a Casa da Criança procura favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em consideração a sua individualidade enquanto pessoa, com uma cultura própria e como cidadão de direito de uma sociedade. Oferece, por isso, um currículo culturalmente significativo e relacionado com a vida real da criança, empregando materiais da sua cultura e da sua história para ilustrar princípios e conceitos, fazendo-a sentir-se incluída e valorizada. Ao mesmo tempo, a prática pedagógica da Casa da Criança reflete uma perspetiva multicultural, favorecendo o entendimento de outras culturas, através de experiências que promovam sentimentos positivos para com outras etnias e grupos culturais. A criança compreenderá a especificidade e importância da sua cultura, bem como a especificidade e importância de outras culturas.

O educador, no seu dia a dia, deverá desempenhar o papel de guia, seguindo as diretrizes do seu grupo de crianças, observando, ajudando, aconselhando e criando um ambiente agradável e familiar, onde cada uma se sinta valorizada, respeitada e integrada. Pretende-se, portanto, que o educador desperte, desenvolva e eduque a criança, de modo a que esta aprenda hábitos de higiene e boas maneiras, aprenda a pensar bem, a observar, a julgar, a ser paciente, ordenada, disciplinada, justa, organizada e empenhada. A criança poderá rir, falar, saltar, “poderá fazer tudo quanto a idade lhe pede” (Bissaya Barreto, 1970, p. 183), cabendo ao educador *dar* o que lhe “[...] pertence: saúde, alegria, felicidade, preparação para a vida” (Bissaya Barreto, 1970, p. 188). Deve “[...] ensinar, educar, amar a criança no período pré-escolar” (Bissaya Barreto, 1970, p. 211), com base numa prática que prima pela “[...] doçura, firmeza, paciência e decisão” (Bissaya Barreto, 1970, p. 189), o que exige uma preparação moral, social e pedagógica da sua parte.

É de relembrar, uma vez mais, o lema de Bissaya Barreto (1970) que tão bem traduz os objetivos da Casa da Criança, ao promover momentos de qualidade e de bem-estar, intrinsecamente ligados à filosofia de base da mesma: fazer felizes as crianças que a frequentam e apoiar as suas aprendizagens, sempre numa perspectiva lúdica, ou seja, a brincar. “Façamos felizes as crianças da nossa terra para que na sua vida perdure sempre a beleza e o bom gosto [...] aproveitando o espírito de curiosidade e de imitação da criança, aproveitamos a sua intuição, e à custa de jogos, brincadeiras [...] vamos cultivando as suas qualidades, a sua sensibilidade e a sua inteligência” (Bissaya Barreto, 1970, p. 182). Efetivamente, o autor valoriza a atividade lúdica no processo de aprendizagem, na medida em que esta constitui uma “necessidade imperiosa da criança [...] o mais valioso instrumento da sua formação [...] o seu verdadeiro mundo [...] sinónimo de brincadeira; é brincando e imitando que a criança aprende e adquire experiência” (Bissaya Barreto, 1970, p. 172). Sem dúvida que a criança tem necessidade de brincar, de jogar, pois “[...] é pelo jogo que [...] se desenvolve e se manifesta inteiramente” (Froebel, s/d, citado por Bissaya Barreto, 1970, p.151) e “os jogos para as crianças pequenas proporcionam ocasiões de repetição e, portanto, permitem que a criança domine certas habilidades académicas em um ambiente onde a aprendizagem é combinada com o brincar” (Kohl, 1977, citado por Moyles, 2006, p. 16).

Como já foi referido anteriormente, a criança expressa e manifesta, nas interações que estabelece com as pessoas e com o meio, a sua curiosidade e a sua vontade de querer saber e de aprender. Bissaya Barreto (1970) afirma que “a criança tem

curiosidade de saber e o mundo da criança está no jogo” (Bissaya Barreto, 1970, p. 184), concetualizando o “brinquedo como elemento educativo de maior valor” (Bissaya Barreto, 1970, p. 246) e fazendo alusão ao *brinquedo-divertimento* e ao *brinquedo-trabalho*. Também Moyles (2006) alude à questão do brincar *versus* trabalhar, considerando “[...] o brincar como um processo que, em si mesmo, abrange uma diversidade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos” e que “é possível brincar no nosso trabalho e trabalhar no nosso brincar” (Moyles, 2006, pp. 13-14). Como tal, importa que o educador saiba interpretar e categorizar estes tipos de comportamento, saiba avaliá-los “ao longo de um contínuo que vai do *puro brincar* até o *não brincar*” (Moyles, 2006, p. 14). É fundamental entender a sua importância no contexto educativo, quais as suas consequências em termos de aprendizagem, cabendo aos educadores a tarefa de demonstrar e de provar, por um lado, que as crianças aprendem e, por outro, o que aprendem. Só assim será possível evitar a categorização das dicotomias brincar *versus* não brincar, trabalhar *versus* brincar, habilidades académicas *versus* prática, pois como refere a autora “para sermos pessoas completas e equilibradas, todos nós precisamos usar ambos tipos de habilidades e pensamentos relacionados” (Moyles, 2006, p. 15).

É através da atividade lúdica que a criança desenvolve todo o seu potencial e competências fundamentais nos seus primeiros anos de vida, ou seja, enquanto brinca aprende e enquanto aprende brinca. Esta complementaridade e articulação entre *aprender* e *brincar* é bem explícita na célebre frase “A criança aqui aprenderá brincando e brincar aprendendo, quer dizer, as disciplinas que vai frequentar nesta Casa são brincadeiras” (Bissaya Barreto, 1970, p. 182). Efetivamente, a criança quando brinca, sente-se feliz, sente bem-estar, diverte-se, é espontânea, ganha liberdade para agir, para pensar e para aprender. Essencialmente, ela envolve-se. Para a criança, brincar é bom. É a sua atividade preferida. Segundo Moyles (2006), é “[...] um fenómeno muito natural no mundo todo, especialmente no caso das crianças” (Moyles, 2006, p. 13). Diariamente, ouve-se nas salas de atividade *Posso ir brincar para ...?*. O seu carácter lúdico, através da qual emerge o bem-estar e a felicidade da criança, clarifica a importância e o modo como esta atividade, tão própria e enraizada no seu pensamento e na sua ação, se encontra implicada na construção do seu autoconceito, do seu nível de confiança e, conseqüentemente, da sua autoestima e capacidade de refletir e de agir de forma autónoma.

Para compreendê-lo como suporte de aprendizagem é essencial e determinante que os adultos observem as crianças enquanto brincam, se aproximem delas e que, por vezes, entrem no seu mundo e nas suas brincadeiras, pois só desta forma “serão capazes de reconhecer que o brincar contém informações cruciais sobre o nível de desenvolvimento das crianças, sobre as suas capacidades [...] e sobre o seu estado emocional” (Kalvaboer, 1997, p. 121, citado por Abbott, 2006, p. 100). Ao longo do dia, nas mais diversas situações, é possível observar e registar que as crianças aplicam e demonstram o que aprendem, de forma natural e espontânea, revelando que são felizes, aprendem e aplicam os conhecimentos que adquirem.

Para que o brincar continue a desempenhar um papel tão determinante e essencial nas aprendizagens realizadas pelas crianças, é necessário que o educador: “promova ambientes estimulantes, tendo em consideração a variedade, a qualidade e a adequação da oferta em cada contexto; se envolva, planeie e organize os ambientes lúdicos de forma a promover e estimular a aprendizagem, de modo a compreender o valor do brincar e observe as actividades da criança, avaliando e planeando a sua progressão, bem como dê tempo à criança para desenvolver o seu brincar” (Hall & Abbot, 1991, citados por Abbott, 2006, p. 101). De acordo com isto, a Casa da Criança reconhece que a aprendizagem só é possível num ambiente onde o bem-estar físico e psíquico de cada educando se encontrem devidamente assegurados e, por essa razão, procura criar um ambiente saudável e aprazível, onde se gosta de estar e onde se pode estabelecer relações positivas com os pares e com os adultos.

Em suma, “o brincar é um instrumento de aprendizagem” (Moyles, 2006, p. 14), um elemento potencial e de apoio da aprendizagem e conseqüentemente do desenvolvimento da criança. Abbott (2006) sustenta esta ideia, na medida em que define o “brincar como processo importante na aprendizagem das crianças” (Abbott, 2006, p. 95) e afirma que “é uma maneira de aprender” (Abbott, 2006, p. 95), num *currículo global* que articula o brincar, a aprendizagem e as áreas de conteúdo ou *currículo de matérias* a abordar e trabalhar com o grupo de crianças.

É possível constatar que a filosofia de Bissaya Barreto apresenta vários aspetos em comum com os pressupostos e os princípios do modelo curricular High-Scope, destacando-se, significativamente, a aprendizagem ativa ou pela ação, as interações positivas entre crianças e adultos, a organização do contexto (espaço e tempo) e a avaliação do processo educativo, envolvendo quer os adultos quer as crianças.



## CAPÍTULO 2

### **OBSERVAÇÃO, REGISTO E ANÁLISE DA PRÁTICA EDUCATIVA: UMA PERSPETIVA DE AUTO-SUPERVISÃO**

---

Procura-se neste estudo refletir sobre as vivências e as percepções das crianças acerca do seu contexto educativo e respetivas dimensões, para, seguidamente, procurar interpretar, compreender e avaliar a prática educativa do educador, de acordo com as evidências recolhidas e registadas, através da observação e do questionamento, numa perspetiva de autoanálise e de auto-supervisão. Torna-se, assim, necessário e imprescindível conhecer os documentos e os instrumentos – *Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP)* e *Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)* – que apoiam o registo, a reflexão e a avaliação, quer por parte do educador, quer por parte das crianças.

Num processo contínuo de construção de conhecimento, de efetiva participação e escuta da voz das crianças, o educador assume uma tarefa permanente analítica e reflexiva e, por isso, encontra-se em constante evolução, progresso e desenvolvimento. Todas estas mudanças e alterações ocorrem num contexto específico e são resultantes das interações entre pessoas e entre sistemas, numa perspetiva ecológica, que influencia o processo de desenvolvimento e de construção da identidade profissional, não esquecendo a vertente pessoal. Para que se possa falar de desenvolvimento profissional, é fundamental que o educador assuma uma postura crítica que lhe permita analisar e avaliar a própria ação, a própria prática, visando a formação contínua ao longo do seu percurso, desempenhando o papel fulcral da supervisão, neste caso, de si mesmo.

#### **2.1. Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) e Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) como instrumentos de avaliação e promoção da qualidade dos contextos educativos**

O *Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP)* é uma tradução do Projeto EEL (Effective Early Learning Project) da autoria de Pascal e Bertram (1996) e acerca do qual surgiram duas obras importantes em Portugal, em contextos e em

momentos distintos, compostas por narrações e testemunhos da utilização deste referencial, na sua totalidade ou parcialmente, implementando os procedimentos e aplicando os instrumentos de avaliação, e pelos contributos destas vivências e experiências para a educação de infância e respetiva melhoria e qualidade. A primeira *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Nove Estudos de Caso*, da autoria de Tony Bertram e Christine Pascal, em 2000, editada pela Porto Editora, e, mais recentemente, cujo título é muito similar, *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Estudos de Caso*, sob a coordenação de Júlia Oliveira-Formosinho, em 2009, editada pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, do Ministério da Educação.

Por sua vez, o *Sistema de Acompanhamento das Crianças* (SAC) resulta de um trabalho realizado por Gabriela Portugal e Ferre Laevers (2010) e também de uma experiência realizada em parceria com alunas do Curso de Educação de Infância da Universidade de Aveiro. Ambos visam a avaliação do contexto educativo - atividades, aprendizagens e interações que nele ocorrem - e abordam dois conceitos comuns - envolvimento ou implicação e bem-estar emocional – apresentando um conjunto de instrumentos de observação e de registo que permitem a recolha de dados, a sua análise e reflexão e conseqüente planeamento de ações, no sentido de promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Recentemente publicados, em 2009 e 2010 respetivamente, os instrumentos referidos apresentam-se como dois recursos colocados ao dispor do educador de infância para avaliar os seus contextos educativos e assegurar todo um processo de registo, reflexão e avaliação que sustenta a prática e a intencionalidade educativa.

### **2.1.1. Finalidades e objetivos**

O *Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (DQP) constitui um projeto que tem como finalidade “apoiar a auto-avaliação e a melhoria dos contextos educativos” das crianças em idade pré-escolar, tendo como principais objetivos “desenvolver uma estratégia eficiente para avaliar e melhorar as oportunidades e qualidade da aprendizagem das crianças numa grande variedade de contextos de Educação Pré-Escolar” e “implementar um processo colaborativo, sistemático e rigoroso de auto-avaliação que é apoiado e validado externamente” (Pascal & Bertram, 2009, p. 35).



Ao falar-se de avaliação de contextos falamos, igualmente, na promoção da qualidade que, segundo o DQP, é um “conceito dinâmico e subjetivo, suportado por valores que variam em função do tempo e do espaço [...] no âmbito da prática e através dos actores envolvidos em cada estabelecimento educativo” (Pascal & Bertram, 2009, p. 35). Esta perspetiva remete para a abordagem democrática da avaliação da qualidade, na medida em que o processo de avaliação é realizado com e pelos participantes, ou seja, pelos elementos da equipa educativa, pais e crianças, cada um com o seu ponto de vista, ideias, conceções, juízos de valor, que são comunicados e partilhados.

Trata-se, portanto, de um processo de efetiva *parceria e coautoria* entre a equipa de investigadores que visa o seu desenvolvimento profissional (responsabilidade, alcance de objetivos e tomada de decisões), o que se refletirá na melhoria da qualidade das suas práticas, com base numa mudança que se deseja gradual e progressiva.

Por sua vez, o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC) apresenta-se como “um instrumento de apoio à prática pedagógica” do educador de infância “que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e desenvolvimento curricular, com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e acção” (Portugal & Laevers, 2010, p. 74), considerando o bem-estar, a implicação, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças como prioridades e metas a alcançar. Deste modo, visa “oferecer ao educador uma base para avaliação e desenvolvimento do currículo na sua prática quotidiana, com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e acção”, tendo como principais objetivos “obter uma visão clara sobre o funcionamento do grupo em geral; identificar crianças que necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada; perceber aspectos que requerem intervenções do educador” (Portugal & Laevers, 2010, p. 74).

Assim, privilegia três ações extremamente importantes e decisivas – observação, avaliação e planificação – sempre numa perspetiva de investigação-ação, numa perspetiva de analisar a informação recolhida e sistematizada e avaliar individualmente cada criança, no que respeita ao desenvolvimento e aprendizagem ao nível da Formação Pessoal e Social (*atitudes* – autoestima positiva; auto-organização/iniciativa; curiosidade e desejo de aprender; criatividade; ligação ao mundo - e *comportamento no grupo* – competência social) e ao nível da Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo (*domínios essenciais* – motricidade fina e grossa; expressões artísticas; linguagem; pensamento lógico, concetual e matemático; compreensão do mundo físico e tecnológico; compreensão do mundo social).

A avaliação assume um papel primordial, na medida em que permite definir a qualidade dos contextos de Educação Pré-Escolar e, ao defini-la, atende quer à intervenção educativa – *desenvolvimento curricular* – quer à resposta às necessidades, exigências e expectativas da família e da sociedade relativamente às finalidades a alcançar com a Educação Pré-Escolar – *aprendizagem e desenvolvimento de competências em cada uma das áreas e domínios*.

Assim, DQP e SAC apresentam finalidades e objetivos que visam *avaliar* a qualidade dos contextos educativos, o que permite *olhar* numa dupla perspetiva ou direcionalidade: criança e adulto, educando e educador. Por outras palavras, observar, registar, refletir, planificar e avaliar constituem as condições necessárias para que o educador *olhe* quer para as crianças do seu grupo quer para si próprio enquanto profissional, enquanto agente promotor da tão desejada qualidade.

### **2.1.2. Enquadramento normativo**

Cada um dos instrumentos tem em consideração o quadro normativo vigente relativamente à Educação Pré-Escolar em Portugal. Ambos referem documentos oficiais, pois “em todo este processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade é indispensável ter em conta a legislação portuguesa mais relevante” (Pascal & Bertram, 2009, p. 42). Esta legislação foca os aspetos relacionados com o desenvolvimento do currículo e com a avaliação, de acordo com os princípios e objetivos pedagógicos relativamente à intencionalidade e prática educativas, não esquecendo o que se refere às crianças com necessidades educativas especiais (NEE).

Quer o DQP quer o SAC mencionam o Perfil de Desempenho do Educador e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), apresentando, ainda, cada um, outros dois documentos, como ilustra o Quadro 9: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e Apoio a crianças com NEE dos 0 aos 6 anos, no que se refere ao DQP, e Procedimentos e Práticas Organizativas e Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar, no que se refere ao SAC. A avaliação é evidenciada pelo SAC, em termos normativos, na medida em que explicita claramente a forma como é perspetivada em cada um dos documentos.

**Quadro 9 – Legislação portuguesa subjacente ao DQP e ao SAC**

<b>Legislação Portuguesa</b>			
<b>DQP</b>			
Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001)	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997) (Despacho n.º 5220/97)	Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei n.º 5/97)	Apoio a crianças com NEE dos 0aos 6 anos
- Conceção e desenvolvimento do currículo - Integração do currículo	- Princípios gerais - Intervenção educativa	- Princípio geral - Objetivos pedagógicos	- Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 46/86) e Decreto-Lei n.º 5/97 - Intervenção Precoce (IP) - Despacho Conjunto n.º 891/99 e Decreto-Lei n.º 319/91 - Portaria n.º 611/93 - Decreto-Lei n.º 3/2008
<b>SAC</b>			
Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001)	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997) (Despacho n.º 5220/97)	Procedimentos e Práticas Organizativas (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007)	Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007)
- Avaliação perspetivada como <i>formativa</i> no que concerne à intervenção, ambiente e processos educativos e no que se refere ao desenvolvimento e aprendizagens ao nível global (grupo) e individual (cada criança).	- Avaliação como <i>tomada de consciência da ação</i> e como ponto de reflexão para adequar o processo educativo e apoiar a aprendizagem de cada criança ( <i>avaliação como suporte do planeamento</i> ).	- Avaliação como <i>processo contínuo e interpretativo</i> , dando maior ênfase aos processos do que aos resultados e, consequentemente, perspetivando a criança como agente ativo no seu processo de aprendizagem.	- Avaliação como <i>processo dinâmico e regulador da prática</i> em função da especificidade e diversidade do contexto educativo.

(Adaptado de Pascal & Bertram, 2009, pp. 42-49; Portugal & Laevers, 2010, pp. 9-10)

### 2.1.3. Enquadramento teórico

Pascal e Bertram (1996, referido por Pascal & Bertram, 2009) apresentam um *Quadro Teórico para a Qualidade* que assenta em *dez dimensões* ou aspetos

considerados importantes e necessários para a construção da qualidade, encontrando-se todos eles interligados pois desempenham uma função de complementaridade:

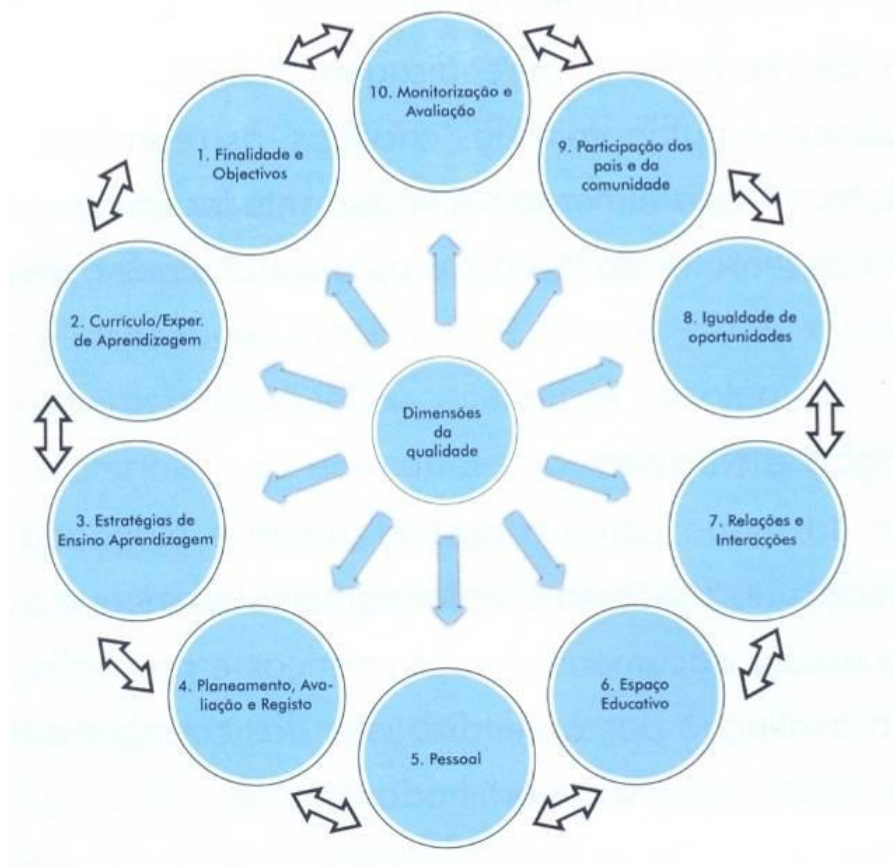
1. *Finalidades e objetivos* – refere-se à informação contida no projeto educativo no que diz respeito às finalidades e aos objetivos para a promoção da aprendizagem, ao processo da sua elaboração e respetivos intervenientes e participantes e ao modo como as “[...] finalidades são postas em prática, partilhadas, comunicadas e compreendidas por todas as pessoas envolvidas” (Pascal & Bertram, 2009, p. 37).
2. *Currículo/experiências de aprendizagem* – “prende-se com a diversidade e o equilíbrio das actividades de aprendizagem que são proporcionadas às crianças e com as oportunidades de aprendizagem que promovem. O currículo é interpretado globalmente de modo a incluir todos os domínios de aprendizagem e desenvolvimento” (Pascal & Bertram, 2009, p. 37), ou seja, atividades e experiências significativas que promovam a aprendizagem de acordo com as áreas de conteúdo e os respetivos domínios, expressos nas OCEPE (1997).
3. *Estratégias de ensino e aprendizagem* – “diz respeito ao modo como as actividades e as experiências são planificadas e organizadas no sentido de promover a aprendizagem” (Pascal & Bertram, 2009, p. 38). Há que tomar em consideração um conjunto de aspetos: as interações que ocorrem; a autonomia, iniciativa e independência das crianças; a participação das crianças e dos adultos no planeamento; a interiorização e o respeito pelas regras de convivência social, de vida em grupo; as situações e oportunidades que promovem a aprendizagem ativa; as competências demonstradas pelas crianças no decorrer das atividades; etc.
4. *Planeamento, avaliação e registo* – refere-se ao modo como as aprendizagens das crianças são planeadas, avaliadas e registadas. Importa saber se o planeamento é realizado com base na participação e escuta das crianças e na avaliação das atividades e quais são os meios ou instrumentos de registo e documentação que são utilizados e de que forma a informação recolhida é aproveitada e partilhada.
5. *Pessoal* – reporta-se à experiência e qualificação profissional dos funcionários, ao modo como é realizada a gestão, supervisão e avaliação da equipa e às “oportunidades de desenvolvimento e formação profissional incidindo com particular ênfase no bem-estar do pessoal e no desenvolvimento

de uma equipa competente, coesa e colaborativa, motivada para a inovação e melhoria” (Pascal & Bertram, 2009, p. 38).

6. *Espaço educativo* – diz respeito ao contexto em que decorrem as atividades/experiências de aprendizagem, as interações, os diversos e distintos momentos da rotina diária, etc., ou seja, o contexto em que decorre todo o processo de aprendizagem. Abrange os espaços interiores e exteriores, vistos como ambientes de aprendizagem com potencialidades e vantagens, bem como os materiais, equipamentos e outros recursos educativos existentes.
7. *Relações e interações* – refere-se às diversas formas ou tipos de interação que ocorrem entre as crianças e os adultos. Tem-se em consideração as interações observadas durante as atividades/experiências educativas bem como os níveis de iniciativa e de envolvimento das crianças e o estilo de intervenção dos adultos. Estes dados apoiam o processo reflexivo e avaliativo acerca da qualidade da prática educativa, das oportunidades de aprendizagem proporcionadas.
8. *Igualdade de oportunidades* – prende-se com o reconhecimento da diversidade e respeito pela diferença, procurando que as atividades e os materiais existentes e disponíveis atendam à igualdade, equidade e inclusão de todas as crianças, nomeadamente as crianças com NEE (necessidades educativas especiais).
9. *Participação da família e da comunidade* – alude às relações existentes entre o jardim de infância e os pais/encarregados de educação e entre o jardim de infância e a comunidade local e envolvente (recursos e serviços). Realça-se a importância das parcerias estabelecidas com ambos (família e comunidade) e os consequentes efeitos ou benefícios, desta participação e colaboração, no processo de aprendizagem.
10. *Monitorização e avaliação* – evidencia “[...] os procedimentos utilizados para monitorizar e avaliar as actividades e a eficácia do processo de aprendizagem” (Pascal & Bertram, 2009, p. 39), no sentido de promover e assegurar a melhoria da qualidade dos contextos de educação de infância.

A identificação de cada uma destas dimensões advém de investigações no âmbito dos indicadores que asseguram a qualidade das aprendizagens e das interações das crianças com os profissionais de educação, num contexto educativo que se exige que seja estimulante e promova o bem-estar para que, efetivamente, ocorra aprendizagem.

A figura que se segue refere-se às dimensões da qualidade anteriormente mencionadas, ilustrando a forma como se interligam, de modo a cumprir os objetivos desejados.



**Figura 3** – Quadro teórico de Pascal e Bertram para a qualidade

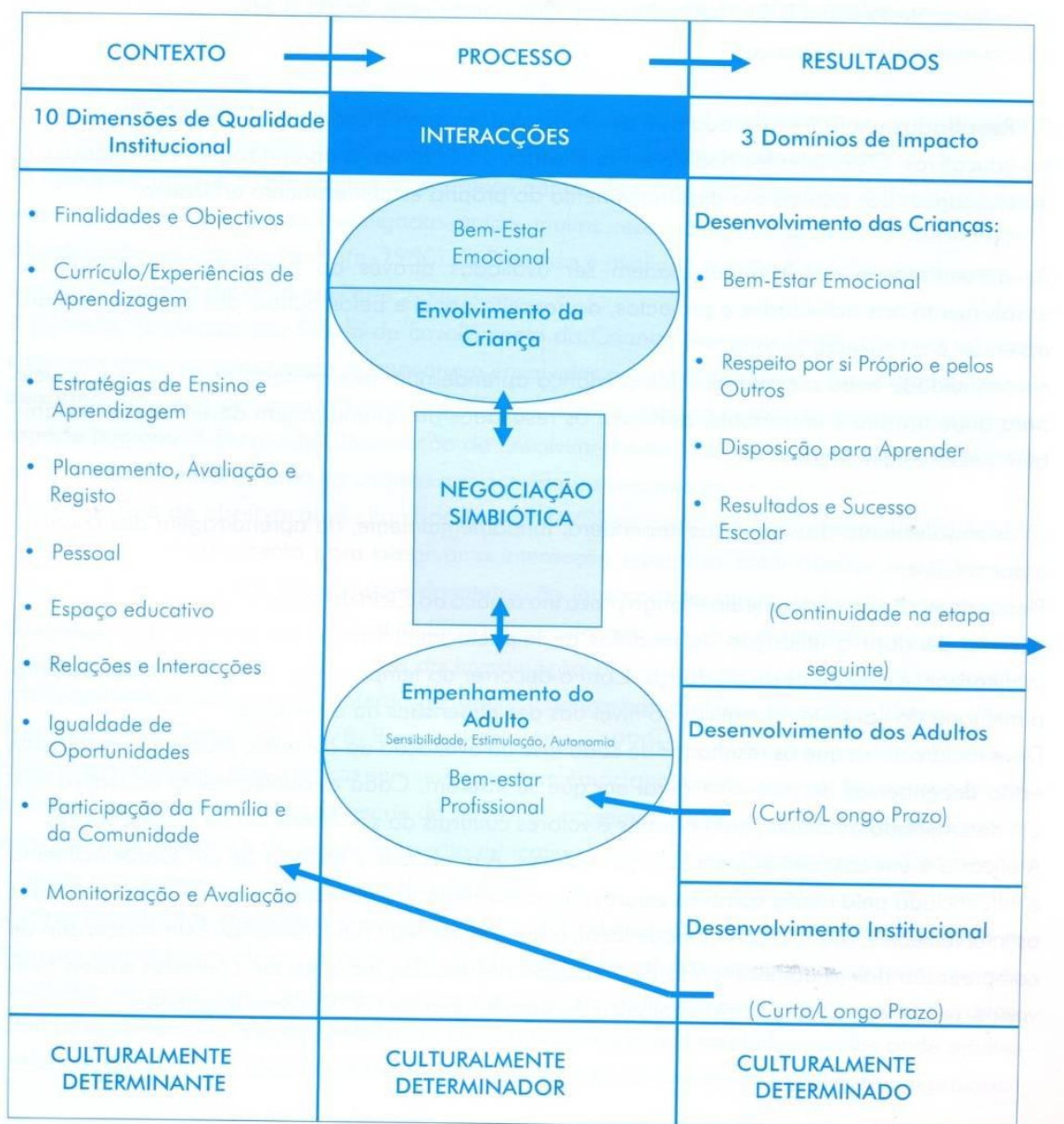
(Pascal & Bertram, 1996 retirado de Pascal & Bertram, 2009, p. 35)

O processo de desenvolvimento da qualidade é realizado com base na análise de três *instâncias*:

1. *Contexto* – ambiente educativo em que ocorre a aprendizagem e é caracterizado de acordo com os dados recolhidos sobre as dez dimensões da qualidade.
2. *Processo* – relações e interações que se estabelecem dentro do contexto, utilizando duas escalas de observação para avaliá-lo – Ficha/Escala de Observação do Envolvimento da Criança (Laevers, 1994, citado por Oliveira-Formosinho, 2009) e Ficha/Escala de Observação do Empenhamento do Adulto (Laevers, 1993, citado por Pascal & Bertram, 2009).

3. *Resultados – produtos e realizações da aprendizagem* que ocorrem nos contextos educativos e são analisados a três níveis: “aprendizagem das crianças; aprendizagem dos adultos e desenvolvimento do próprio estabelecimento educativo” (Pascal & Bertram, 2009, p. 51).

Deste modo, o processo de desenvolvimento da qualidade é interdependente e cada uma das três *instâncias* são determinantes para que os objetivos do Manual DQP sejam alcançados, como ilustra a figura seguinte.

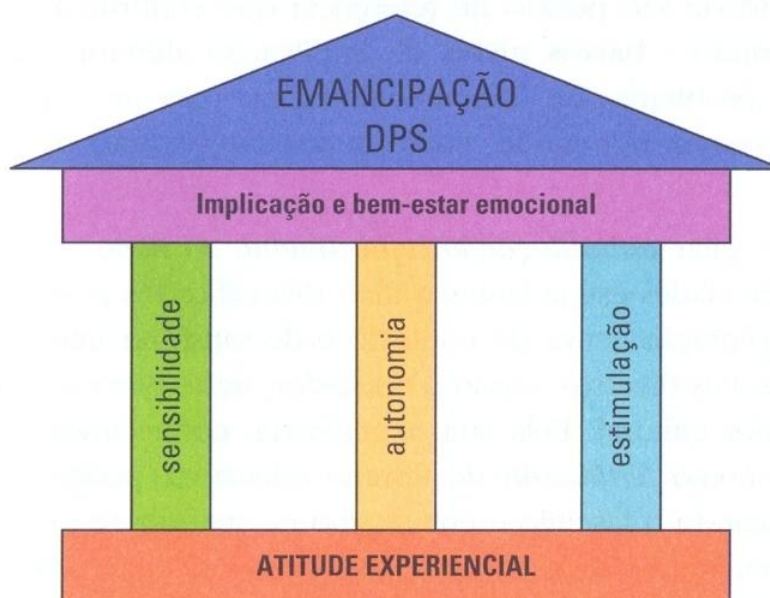


**Figura 4** – Enquadramento teórico para o desenvolvimento da qualidade nos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar

(Pascal & Bertram, 1996 retirado de Pascal & Bertram, 2009, p. 52)

Por sua vez, Portugal e Laevers (2010) referem que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança são potenciados com base numa abordagem experiencial, isto é, com base nas experiências e vivências da criança, o que exige, ao educador, uma atitude atenta aos seus interesses e às suas necessidades, à forma como a criança age, se expressa e se comporta no contexto educativo. Ao falar-se da experiência da criança fala-se de implicação e de bem-estar emocional, duas dimensões importantes e determinantes que transmitem ao educador informações sobre a aprendizagem e o currículo, ou seja, permitem avaliar a qualidade das aprendizagens, por parte da criança, e, conseqüentemente, das atividades proporcionadas, por parte do educador. Assim, o educador visa o desenvolvimento da área transversal e que integra todo o processo educativo – Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) –, elegendo a implicação e o bem-estar emocional como *condições* necessárias para a *emancipação* dessa área.

Atitude experiencial, implicação e bem-estar emocional e emancipação da área de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) são partes constituintes do Edifício Pedagógico (Laevers *et al.*, 1997, citados por Portugal & Laevers, 2010), como mostra a Figura 5, e que fundamentam todo o processo avaliativo do SAC.



**Figura 5** – Edifício pedagógico

(Laevers *et al.*, 1997 retirado de Portugal & Laevers, 2010, p. 15)



Deste modo, a *atitude experiencial* (atitude atenta e sensível à experiência da criança, na qual o educador procura *sentir* e compreender essa mesma experiência) constitui a *base*, a *implicação* e o *bem-estar emocional* (duas dimensões inerentes ao desenvolvimento e aprendizagem) a *trave-mestra*, e a área de *DPS* (finalidade da Educação Pré-Escolar) o *frontão* do Edifício. Este é suportado por *três pilares* – *sensibilidade* (diálogo experiencial), *autonomia* (livre iniciativa da criança) e *estimulação* (enriquecimento do meio) – que permitem “estabelecer a ligação entre a experiência e a finalidade da educação: o desenvolvimento pessoal e social enquanto área integradora do processo educativo e que tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando as áreas de expressão e comunicação e de conhecimento do mundo” (Portugal & Laevers, 2010, p. 15). Cada um dos destes pilares é essencial para que a criança se desenvolva enquanto cidadão *emancipado, autêntico, autónomo, livre e solidário*, seguindo uma “orientação pró-social e construtivista do mundo” (Portugal & Laevers, 2010, p. 15).

A *sensibilidade/diálogo experiencial* refere-se ao estabelecimento de uma relação com as crianças que se baseie em três princípios: aceitação, empatia e autenticidade. Pretende-se criar uma relação com base num diálogo experiencial que vise a compreensão, a capacidade de escuta e de aceitação da criança, numa perspetiva do *eu* e do *outro*, tomando consciência do *eu* e do *outro*, essencial à vida em sociedade e à convivência com os outros. Assim, o diálogo experiencial permite que a criança se conheça a si própria, de forma mais autêntica, que adquira confiança e desenvolva um ímpeto e espírito de descoberta e de exploração. Da parte do educador, há que atender às necessidades das crianças: “afecto, segurança, reconhecimento, sentido de competência e clareza” (Portugal & Laevers, 2010, p. 16). A *autonomia/livre iniciativa* das crianças refere-se às condições que favorecem e promovem oportunidades de escolha e, por conseguinte, a autonomia e iniciativa da criança. “Engloba um conjunto de regras, limites e acordos que garantem um desenrolar fácil das actividades na sala e um máximo de liberdade de escolha para cada criança” (Portugal & Laevers, 2010, p. 16). Os níveis de implicação (elevados ou baixos) espelham as escolhas e as oportunidades educativas proporcionadas às crianças (estimulantes ou desinteressantes), auxiliando o educador na alteração e modificação da sua prática e intervenção educativa. A *estimulação/enriquecimento do meio* refere-se “à oferta de materiais e de actividades estimulantes o mais diversificados possível” com o objetivo de fomentar e

potenciar “a exploração activa do contexto e de satisfazer interesses e necessidades desenvolvimentais diversos” (Portugal & Laevers, 2010, p. 16), cabendo ao educador o papel de *mediador*, de *fertilizante* do contexto educativo. Esta tarefa inclui não só a oferta de um ambiente rico e estimulante em termos de materiais e actividades mas também uma intervenção que estimule a “[...] acção, o pensamento, a comunicação” o que enriquece e promove “[...] a qualidade das interacções que se estabelecem entre as crianças” (Portugal & Laevers, 2010, p. 16).

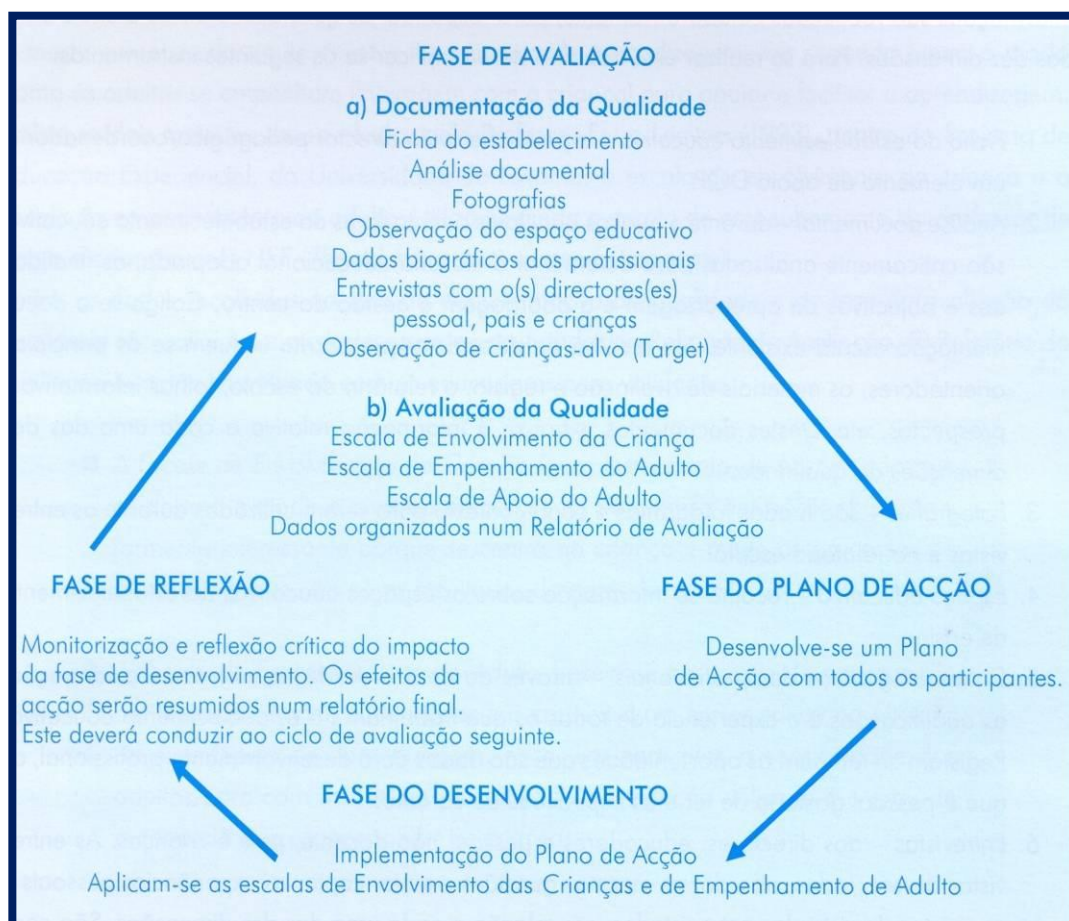
O *Edifício pedagógico* permite compreender os fundamentos que apoiam as práticas pedagógicas dos contextos educativos protagonizadas com a implementação do SAC. A abordagem experiencial, tendo em consideração cada criança, procurando *senti-la* e compreendê-la, conduz-nos, por sua vez, à educação inclusiva, na medida em que o educador percebe “[...] quais as crianças em risco de desenvolvimento” e organiza “[...] o seu trabalho com vista a assegurar que todas as crianças obtenham o que necessitam para o seu desenvolvimento” e assim “procura oferecer uma boa educação a todas as crianças, sendo, intrinsecamente, uma abordagem inclusiva, atendendo à diversidade e diferenciação curricular” (Portugal & Laevers, 2010, p. 17). Como referem Portugal e Laevers (2010), “desenvolver práticas pedagógicas mais experienciais significa desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas” (Portugal & Laevers, 2010, p. 17). Deste modo, o processo de promoção da qualidade dos contextos educativos é concetualizada com base nos enfoques da avaliação, que, no caso do DQP, foram categorizados como *instâncias*. Tais enfoques são traduzidos por indicadores de qualidade de três tipos:

1. *contextuais* – espaço, material, oferta de actividades, organização e segurança (condições físicas e materiais);
2. *processuais* – forma como a criança vivencia o seu dia a dia no jardim de infância (bem-estar emocional e implicação);
3. *desenvolvimentais* – aprendizagens e desenvolvimento de competências pessoais e sociais (atitudes, comportamento no grupo e domínios essenciais).

“Todo este processo orienta o educador no delineamento de um trajecto de iniciativas que levam à resolução de problemas e maximização da qualidade educativa, quer para o grupo em geral, quer para algumas crianças em particular, e conduz à avaliação dos resultados das acções ou iniciativas (implicação, bem-estar e desenvolvimento)” (Portugal & Laevers, 2010, p. 74).

#### 2.1.4. Fases do processo de implementação

O “Projecto DQP representa uma proposta organizada, integrada e flexível onde as partes integram um todo mas têm coerência por si, podendo assim ser usadas separadamente”, sendo reconhecidas as suas “potencialidades de utilização global ou parcelar” (Pascal & Bertram, 2009, p. 54). Se for utilizado na sua globalidade, é um processo que tem a duração aproximada de 12 a 18 meses. Tendo em consideração as características do processo avaliativo, é clara a utilização de uma abordagem qualitativa, em que a metodologia aplicada é de investigação-ação. Este processo é constituído por quatro fases: *Fase de Avaliação*, *Fase do Plano de Acção*, *Fase do Desenvolvimento* e *Fase de Reflexão* (Figura 6).



**Figura 6** – Quatro fases-chave do processo avaliativo da qualidade (DQP)

(Retirado de Pascal & Bertram, 2009, p. 55)

Cada uma das quatro fases do processo é constituída por um conjunto de etapas, com procedimentos e instrumentos específicos, como se pode ver no Quadro 10.

Quadro 10 – Fases e etapas do processo avaliativo da qualidade (DQP)

<b><u>Fases e Etapas do Processo Avaliativo da Qualidade</u></b>		
<b><u>Fase de Avaliação</u></b>	<i>Documentação da Qualidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>1ª Etapa</u>: Orientação inicial dos trabalhos; Envio da carta aos pais.</li> <li>- <u>2ª Etapa</u>: Recolha inicial de dados (preenchimento da Ficha de Estabelecimento Educativo; da Ficha de Nível Socioeconómico das Famílias das crianças que frequentam o estabelecimento educativo; da Ficha do Espaço Educativo da Sala de Atividades; Ficha do(a) Educador(a) de Infância; Ficha da Auxiliar de Ação Educativa).</li> <li>- <u>3ª Etapa</u>: Realização de entrevistas (ao Diretor do Agrupamento/Instituição; ao/a Educador(a); ao Pessoal Auxiliar; aos Pais/Encarregados de Educação; às Crianças).</li> <li>- <u>4ª Etapa</u>: Aplicação da Target/ Ficha de Observação das Oportunidades Educativas (amostra até 12 crianças; 4 observações por cada criança, com a duração de 5 minutos cada, durante quatro sessões, em dois dias diferentes, que incluam períodos da manhã e da tarde).</li> </ul>
	<i>Avaliação da Qualidade</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>5ª Etapa</u>: Aplicação da Escala e Ficha de Observação do Envolvimento da Criança (amostra até 12 crianças de cada faixa etária – 3, 4 e 5 anos – de preferência a mesma amostra utilizada na aplicação da Target/Ficha de Observação das Oportunidades Educativas; 12 observações por cada criança, com a duração de 2 minutos cada, durante quatro sessões, em dois dias diferentes, que incluam períodos da manhã e da tarde).</li> <li>- <u>6ª Etapa</u>: Aplicação da Escala e Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto (amostra até 5 adultos; 20 observações por adulto, com a duração de 2 minutos cada, durante quatro sessões, em dois dias diferentes, que incluam períodos da manhã e da tarde).</li> <li>- <u>7ª Etapa</u>: Compilação e apresentação do Relatório de Avaliação.</li> </ul>
<b><u>Fase do Plano de Ação</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>8ª Etapa</u>: Desenvolvimento do Plano de Ação (questões levantadas a partir do Relatório de Avaliação; objetivos do Plano de Ação; ações a desenvolver; recursos; responsabilidades; calendário; avaliação do impacto).</li> </ul>	
<b><u>Fase do Desenvolvimento</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>9ª Etapa</u>: Documentação e apoio à implementação do Plano de Ação (monitorização e documentação dos progressos e respetivo impacto do Plano de Ação).</li> <li>- <u>10ª Etapa</u>: Repetição da aplicação da Escala e Ficha de Observação do Envolvimento da Criança.</li> <li>- <u>11ª Etapa</u>: Repetição da aplicação da Escala e Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto.</li> </ul>	
<b><u>Fase de Reflexão</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>12ª Etapa</u>: Reflexão sobre as metas alcançadas e sobre o impacto do Plano de Ação na qualidade de aprendizagem das crianças; elaboração de um novo Plano de Ação dando continuidade ao processo de desenvolvimento da qualidade (novo ciclo).</li> <li>- <u>13ª Etapa</u>: Realização do Relatório Final (objetivos do Plano de Ação; ações desenvolvidas; metas atingidas e dados comprovativos – gráficos alusivos ao resultados da segunda aplicação das escalas e comparação com os resultados da primeira aplicação; reflexões dos participantes sobre o processo; futuras ações).</li> </ul>	

(Adaptado de Pascal & Bertram, 2009, pp. 77-185)

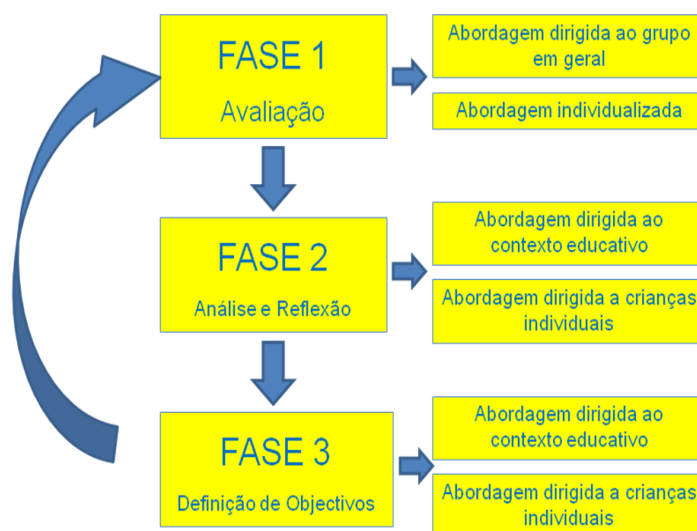
Promover a qualidade dos contextos educativos pressupõe que todo este processo, todas as ações desenvolvidas em cada uma das fases e respetivas etapas, se rejam pelos seguintes princípios operacionais: 1) “a avaliação e o desenvolvimento da qualidade são considerados indissociáveis”; 2) “o processo de avaliação e desenvolvimento é partilhado, democrático e colaborativo”; 3) “o processo é facultativo e não imposto”; 4) “o referencial da avaliação é rigoroso mas flexível e isento de juízos de valor”; 5) “os projectos de acção são apoiados e acompanhados”; 6) “o processo destina-se a apoiar o desenvolvimento e a tomada de decisões dos educadores e não a julgá-los ou ameaçá-los. É um processo de capacitação (*empowerment*)” (Pascal & Bertram, 2009, p. 54).

Deste modo, o DQP permite avaliar as aprendizagens das crianças através “do bem-estar emocional, do envolvimento nas actividades e projectos, do respeito por si e pelos outros, das disposições para aprender e do sucesso escolar” (Pascal & Bertram, 2009, p. 51), atendendo à *continuidade* entre os contextos nos quais a criança transita. Claro está que as aprendizagens da criança dependem da atitude e do empenhamento do adulto.

As Fichas de Observação do Envolvimento da Criança e de Empenhamento do Adulto, já referidas anteriormente, são determinantes para a promoção da qualidade na Educação Pré-Escolar. A primeira observa “os sinais exteriores das crianças quando se encontram envolvidas nas aprendizagens” e é utilizada para observar e registar “os níveis de envolvimento da criança nas actividades e projectos” (Pascal & Bertram, 2009, p. 50). A segunda observa “a interacção educativa entre adultos e crianças” e “centra-se em três aspectos [...]: sensibilidade para com as crianças; estimulação oferecida às crianças e autonomia que os adultos concedem às crianças” (Pascal & Bertram, 2009, p. 50). Assim, verifica-se a interdependência entre o envolvimento das crianças e o empenhamento do adulto, ou seja, níveis elevados de envolvimento correspondem a atitudes de total empenhamento, o que se traduz num contexto rico em “interacções educativas em que adultos e crianças se reconhecem mutuamente e respondem às expectativas e acções uns dos outros” (Pascal & Bertram, 2009, p. 51).

No que concerne ao SAC, este organiza-se em ciclos contínuos de observação/avaliação, de reflexão e de ação que ocorrem em quatro momentos ao longo do ano letivo (setembro/outubro; dezembro/janeiro; março/abril; junho/julho). Cada um destes ciclos comporta três fases: *Fase de Avaliação*, *Fase de Análise e Reflexão* e *Fase de Definição de Objectivos e de Iniciativas*. Por sua vez, cada uma das fases segue “dois percursos, um direccionado ao contexto e grupo de crianças em geral, e outro

direccionado a crianças individuais” (Portugal & Laevers, 2010, p. 74), utilizando-se instrumentos específicos designados por *Fichas*, umas dirigidas ao grupo (Fichas g), outras dirigidas a crianças individuais (Fichas i). Assim, as três fases interligam-se e após a Fase 3, inicia-se um novo ciclo e assim sucessivamente, como mostra a Figura 7.



**Figura 7** – Esquema alusivo às três fases do SAC  
(ciclos contínuos de observação/avaliação, de reflexão e de ação)  
(retirado de Portugal & Laevers, 2010, p. 74)

Para além das Fichas referidas anteriormente, o SAC dispõe, ainda, de uma Ficha Inicial de Identificação do jardim de infância, do educador e do grupo de crianças e de caracterização geral do contexto do jardim de infância (caraterísticas da comunidade, da família e recursos educativos na comunidade).

Como já foi referido anteriormente, as abordagens de cada fase são concretizadas com base na observação e recolha de informação que permitem, numa perspetiva global e individual, avaliar o grupo e cada criança relativamente a um conjunto de aspetos: implicação, bem-estar emocional, desenvolvimento e aprendizagem. Por sua vez, avalia-se o contexto (meio) e o currículo (atividades) e, ao pretender promover-se a qualidade dos mesmos, o SAC considera fundamental que as crianças participem efetivamente na avaliação e no desenvolvimento do currículo como sujeitos ativos e colaborativos do próprio processo educativo. O Quadro 11 apresenta, de uma forma sistematizada, as abordagens e os objetivos a alcançar em cada uma das fases do SAC, utilizando fichas específicas (grupo e individual).

Quadro 11 – Organização e fases do SAC (abordagens, fichas e objetivos)

FASES	ABORDAGEM	OBJETIVOS
<p><b>Fase 1:</b> <b>Avaliação</b></p>	<p>- <u>Dirigida ao grupo em geral</u>: aplicação da Ficha 1g <i>Avaliação geral do grupo</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar um diagnóstico da situação atual do grupo e de cada criança da sala.</li> <li>- Identificar crianças com dificuldades socioemocionais e de implicação.</li> <li>- Obter informação acerca das aprendizagens e aspetos desenvolvimentais mais significativos da criança (caraterização da criança em cada área).</li> <li>- Identificar os aspetos positivos e negativos em relação a cada uma das competências.</li> <li>- Identificar crianças com dificuldades desenvolvimentais.</li> </ul>
	<p>- <u>Individualizada</u>: aplicação da Ficha 1i <i>Avaliação individualizada</i>.</p>	
<p><b>Fase 2:</b> <b>Análise e Reflexão</b></p>	<p>- <u>Dirigida ao contexto educativo em geral</u>: aplicação da Ficha 2g <i>Análise e reflexão em torno do grupo e do contexto</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar situações problema ou preocupações, considerando os aspetos positivos (o que está a correr bem) e os aspetos negativos (o que é preocupante).</li> <li>- Prestar atenção e recolher alguns dados familiares que permitam conhecer melhor a criança.</li> <li>- Perceber como é que a criança funciona na relação com o educador, com as outras crianças, com o mundo do jardim de infância em geral e com os familiares.</li> <li>- Perceber os níveis de implicação de acordo com atividades disponíveis e segundo as formas de organização (atividades em grande grupo, pequeno grupo, individual, obrigatória, opcional) ou grau de orientação dado pelo adulto (guiado ou aberto).</li> <li>- Identificar os níveis de implicação em diferentes áreas desenvolvimentais.</li> <li>- Conhecer as opiniões das crianças.</li> <li>- Caraterizar o desenvolvimento de competências das crianças.</li> </ul>
	<p>- <u>Dirigida a crianças individuais</u>: aplicação da Ficha 2i <i>Análise e reflexão individualizadas de crianças</i>.</p>	
<p><b>Fase 3:</b> <b>Definição de objetivos e iniciativas</b></p>	<p>- Dirigida ao contexto educativo em geral: aplicação da Ficha 3g <i>Definição de objetivos e iniciativas dirigidas ao grupo/contexto educativo</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar pontos de ação para a promoção da Implicação e do Bem-Estar Emocional.</li> <li>- Reformular e melhorar o currículo (desenvolvimento do currículo).</li> <li>- Elaboração de medidas específicas para crianças com dificuldades emocionais e com problemas desenvolvimentais (concretização do plano de ação).</li> </ul>
	<p>- <u>Dirigida a crianças individuais</u>: aplicação da Ficha 3i <i>Definição de objetivos e iniciativas individualizadas</i>.</p>	

(Adaptado de Portugal & Laevers, 2010, pp. 74-141)

### **2.1.5. Conceitos de envolvimento/implicação e de bem-estar emocional – uma área comum entre DQP e SAC**

Ao analisar cada um dos instrumentos (SAC e DQP), verifica-se que ambos enfatizam dois conceitos: envolvimento/implicação e bem-estar emocional. Ambos são referidos como condições essenciais para que ocorra aprendizagem e constituem “a maneira mais [...] conclusiva para avaliar a qualidade em qualquer contexto de ensino” (Portugal & Laevers, 2010, p. 20).

A primeira *condição* refere-se ao conceito de *envolvimento/implicação*. Surge aqui este paralelismo, na medida em que o DQP utiliza o termo *envolvimento* e o SAC a denominação *implicação*. O Quadro 12 apresenta o conceito, os indicadores e os níveis enunciados pelo DQP e pelo SAC, o que promove a análise da informação e o estabelecimento de comparações. A leitura e a análise realizadas permitem afirmar que o conceito apresentado em ambos os instrumentos é essencialmente o mesmo, divergindo uma ou outra palavra utilizada ou a estrutura frásica. O que diverge é o termo, a designação utilizada, pois a conceção é a mesma. O mesmo se passa relativamente aos indicadores e aos níveis.



**Quadro 12** – Conceito, indicadores e níveis de envolvimento (DQP)/implicação (SAC)

	<b>DQP</b>	<b>SAC</b>
<b>Conceito</b>	<i>Envolvimento</i> – “é uma qualidade da actividade humana: pode ser reconhecido pela concentração e persistência; é caracterizado pela motivação, fascinação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência, tanto a nível físico como cognitivo e ainda por uma profunda satisfação e forte fluxo de energia; é determinado pela tendência para explorar o que não se conhece e pelas necessidades individuais de cada criança; [...] a aprendizagem ocorre em consequência do envolvimento” (Laevers, 1993 referido por Pascal & Bertram, 2009, p. 128).	<i>Implicação</i> – “qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento. Em resultado: o desenvolvimento acontece” (Portugal & Laevers., 2010, p. 25).
<b>Indicadores</b>	Concentração; Energia; Complexidade e Criatividade; Expressão Facial e Postura; Persistência; Precisão; Tempo de Reação; Linguagem; Satisfação.	Concentração; Energia; Complexidade e Criatividade; Expressão Facial e Postura; Persistência; Precisão; Tempo de Reação; Expressão verbal; Satisfação.
<b>Níveis</b>	<i>Nível 1</i> – Sem atividade. <i>Nível 2</i> – Atividade frequentemente interrompida. <i>Nível 3</i> – Atividade quase contínua. <i>Nível 4</i> – Atividade contínua com momentos de grande intensidade. <i>Nível 5</i> – Atividade intensa prolongada.	<i>Muito baixo</i> – Ausência de atividade. <i>Baixo</i> – Atividade esporádica ou frequentemente interrompida. <i>Médio</i> – Atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade. <i>Alto</i> – Atividade com momentos intensos. <i>Muito alto</i> – Atividade intensa e continuada.

(Adaptado de Pascal & Bertram, 2009, pp. 128-131; Portugal & Laevers, 2010, pp. 25-29)

Deste modo, o envolvimento/implicação prende-se com a concentração no ambiente educativo e consequente resposta aos estímulos oferecidos. Como refere Pascal e Bertram (2010), “uma criança envolvida faz incidir a sua atenção num aspecto específico e, raramente, se distrai. Simultaneamente, nota-se uma tendência para continuação e persistência nessa actividade. [...] Mobiliza uma quantidade imensa de energia ao mesmo tempo que deixa transparecer uma maravilhosa sensação de prazer. A fonte desta satisfação reside no desejo profundo que a criança tem de melhor compreender o mundo” (Pascal & Bertram, 2009, p. 128). Por sua vez, o envolvimento/implicação “não tem a ver com a capacidade ou incapacidade da criança para se implicar, mas com o facto de isso ocorrer ou não” representando esta situação “um sinal para o educador [...] sobre o que as ofertas educativas ou condições

ambientais provocam nas crianças, sendo por isso indicador de qualidade do contexto educativo” (Portugal & Laevers, 2010, p. 25).

A segunda *condição* refere-se ao conceito de *bem-estar emocional*. Para Pascal e Bertam (2009), o bem-estar emocional é determinante na avaliação das aprendizagens da criança e encontra-se interligado com o envolvimento. “Não há envolvimento das crianças sem que se sintam seguras” (Pascal & Bertram, 2009, p. 50). Por sua vez, Portugal e Laevers (2010) definem-no como um “estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia. Isto porque a situação conjuga-se com as necessidades, a pessoa tem um autoconceito positivo e está bem consigo própria. Em resultado: a sua saúde emocional está garantida” (Laevers *et al.*, 1997; 2005b, citados por Portugal & Laevers, 2010, p. 20). Assim, os autores apresentam os seguintes indicadores: abertura e recetividade; flexibilidade; autoconfiança e autoestima; assertividade; vitalidade; tranquilidade; alegria; ligação consigo próprio. Relativamente aos níveis, consideram 5 níveis: *Muito baixo* – sinais de sofrimento emocional; *Baixo* – Desequilíbrio emocional menos expressivo do que em 1 mas persistente; *Médio/Neutro ou flutuante* – Postura neutra ou flutuante; *Alto* – Sinais claros de satisfação mas não plenos; *Muito alto* – Sinais plenos de contentamento.

Relativamente ao bem-estar emocional, não é possível estabelecer as comparações entre DQP e SAC, na medida em que apenas Portugal e Laevers apresentam uma categorização do bem-estar emocional. No entanto, os autores dos instrumentos consideram que o bem-estar emocional se encontra relacionado com a segurança, bem como com a satisfação das outras necessidades básicas do desenvolvimento (físicas; de afeto; de reconhecimento e afirmação; de se sentir competente; de significados e de valores) (Laevers *et al.*, 1997; 2005b, citados por Portugal & Laevers, 2010) e que este se evidencia quando as crianças se sentem bem, quando são elas próprias e revelam que as suas necessidades são satisfeitas plenamente.

Ao refletir sobre as características de cada um dos conceitos, compreende-se que a aprendizagem e o desenvolvimento apenas ocorrem num contexto educativo em que a criança funciona “no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo”, no limiar das suas possibilidades, e uma experiência assim, é uma “experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura” (Vygotsky, 1978; Czikszenmihayli, 1979; Laevers, 1994, citados por Pascal & Bertram, 1996).

Ao observar-se os indicadores (todos ou a sua maioria) de ambos pode-se afirmar que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança concretizam-se num processo a níveis elevados e que esta se encontra bem consigo mesma e com o mundo que a rodeia. Assim, níveis elevados de *envolvimento/implicação* e de *bem-estar emocional* significam sucesso neste processo, na medida em que a criança se revela mais competente nas suas progressões e no enriquecimento do seu potencial e se encontra emocionalmente equilibrada, em harmonia consigo mesma e disponível nas relações com os outros. Conclui-se que DQP e SAC assumem uma mesma perspetiva quanto às condições necessárias para que ocorra aprendizagem.

Os instrumentos apresentados podem ser utilizados pelo educador para melhorar a sua prática (atitudes, comportamentos, empenhamento) e apoiar o grupo de crianças no decorrer do seu processo educativo, procurando cumprir o objetivo de promover uma educação de qualidade, “construída nas interações educacionais e relações interpessoais” (Pascal & Bertram, 2010, p. 11) e tendo em consideração, sempre, as características do contexto. Observar, registar, refletir, intervir, ou seja, avaliar, são tarefas do dia a dia e consonantes com os documentos legais e normativos ao nível da Educação Pré-Escolar que regem a prática e a intencionalidade educativa.

São instrumentos com características próprias e fundamentam-se em teorias e conceções de autores de renome na área da Educação de Infância, a nível nacional e internacional. Ambos são aliciantes no desafio que propõem - *avaliar e promover a qualidade* - e referem aspetos comuns no que concerne à sua concretização: contexto (meio/oportunidades de aprendizagem), processos (interações e experiências vivenciadas pelas crianças) e resultados (aprendizagens e desenvolvimento da criança e do educador, da própria instituição, do contexto). Subjacente a todo este *processo* encontram-se os conceitos-chave de *envolvimento/implicação* e *bem-estar emocional*. Estes constituem, por si só, condições determinantes e necessárias para que a criança, com base no conhecimento que já possui e com o apoio do educador, progrida e construa novo conhecimento, realizando aprendizagens e desenvolvendo competências essenciais: “Os níveis de bem-estar e de implicação tornam-se pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem” (Portugal & Laevers, 2010, p. 20).

Conclui-se, então, que ambos os instrumentos permitem avaliar e promover a qualidade em Educação Pré-Escolar, procurando “ter crianças a agir com empenho e alegria” e educadores a “procurarem fazer melhor” (Portugal & Laevers, 2010, p. 27).

## **2.2. O papel da supervisão no processo de construção e desenvolvimento profissional**

Observar, registrar, analisar e refletir sobre a prática educativa constituem *tarefas* que o educador realiza regularmente e que se enquadram na atividade de supervisão. “A natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho superviso [...] parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional” e “[...] remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 54).

No contexto de formação inicial, entende-se por *supervisão* todo o “processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 16). É um processo contínuo, que ocorre durante um determinado período de tempo, que tem como principal objetivo o desenvolvimento profissional do professor e do educador e que se situa no âmbito da orientação de uma ação profissional, na medida em que se designa, em contexto académico, por orientação da prática pedagógica.

A noção de supervisão conduz, por sua vez, ao modo como esta é realizada, isto é, como é que se faz, como se pratica a supervisão, como fazer supervisão. Os próprios autores utilizam uma expressão bastante sugestiva para esta *problemática*: “*modus faciendi* da prática pedagógica” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 16). Esta é, sem dúvida, a questão se coloca na medida em que existe um conjunto de “cenários” relativamente à prática de supervisão: 1) cenário de imitação artesanal; 2) cenário de aprendizagem pela descoberta guiada; 3) o cenário behaviorista; 4) o cenário clínico; 5) cenário psicopedagógico; 6) cenário pessoalista; 7) cenário reflexivo; 8) cenário ecológico; 9) cenário dialógico.

Cada um destes cenários representa as possibilidades mais comuns e frequentes de realizar a prática, a *praxis* da supervisão e, apesar de cada um apresentar características específicas, é frequente combinar alguns deles num mesmo contexto de supervisão, o que exclui a sua conceção como “compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 17).

A supervisão e os seus diferentes e possíveis cenários encontram-se relacionados com um conjunto de questões de formação, como referem Alarcão e Tavares (2003): “relação entre a teoria e a prática, formação e investigação, noção de conhecimento como saber constituído e transmissível ou construção pessoal de saberes, papéis do supervisor e do professor, assunção da escola como centro de formação ou como mera estação telecomandada à formação” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 17).

Assim, e tendo em consideração os cenários anteriormente referidos, a supervisão, numa primeira etapa – *formação inicial* –, é um processo no qual o supervisor desempenha um papel fulcral na formação e na orientação da prática pedagógica do futuro profissional de educação.

No que se refere à supervisão numa etapa posterior – *formação contínua* – torna-se importante refletir sobre o papel que esta assume na regulação da prática educativa e sobre o modo como será realizada, uma vez que ocorre numa fase de desenvolvimento profissional distinta da fase inicial, em que o professor e/ou educador inicia a sua atividade.

### **2.2.1. Supervisão e supervisão clínica – perspetiva de Smyth**

Após a formação inicial, é desejável, e deve constituir preocupação do professor/educador, a necessidade de observar, de registar e de refletir sobre a sua prática educativa, numa perspetiva de *aprendiz* e de *autorregulador*, num processo que é contínuo e evolutivo e, conseqüentemente, proporciona o aperfeiçoamento e a modificação de metodologias e de estratégias, do saber-ser, do saber-estar e do saber-fazer.

Nesta fase posterior, a supervisão assume um formato diferente, essencialmente caracterizada pela auto-supervisão/auto-observação e/ou pela supervisão realizada por elementos da equipa educativa, instruídos e formados para desempenhar a função de *supervisor*.

Esta temática foi abordada por Smyth, na medida em que este autor se refere à supervisão numa dupla perspetiva: *supervisão* ou “instructional supervision” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 114) e *supervisão clínica* ou “clinical supervision” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 118), a qual mais se adequa ao modelo de supervisão na formação contínua.

A *supervisão* ou *instructional supervision* diz respeito à supervisão em geral, sentida pelos professores como “um processo hierárquico e impessoal de inspecção, domínio e controlo de qualidade” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 117), no qual não há espaço para o espírito crítico, para se sentirem responsáveis, capazes de inovar e de tomar decisões resultantes de uma atitude reflexiva, consciente e coerente do seu papel no próprio processo de desenvolvimento. Esta *ausência* conduz à “progressiva tomada de consciência dos professores relativamente à sua identidade profissional e à capacidade de investigarem e gerirem a sua prática educativa, processo que tem sido igualmente estudado e apoiado pelos investigadores em educação” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 117). A crítica de Smyth à supervisão em geral deve-se ao facto de reduzir o professor a uma condição de mero concretizador de objetivos estabelecidos, sem capacidade de ação e reflexiva, sendo a supervisão um processo que “actua de fora para dentro impondo aos professores soluções técnicas relativamente aos processos, aos conteúdos, estratégias, aos materiais e à própria realização do ensino na aula, soluções que assentam em teorias mais ou menos estandardizadas” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 118).

Esta necessidade de emancipação do papel do professor na análise e reflexão da própria prática educativa remete para a expressão *teachers empowerment*, usada por Smyth, e que se encaixa perfeitamente no modelo de supervisão clínica, uma vez que “oferece aos professores, no contexto de formação contínua, mais possibilidades de tomarem consciência do seu poder e das suas responsabilidades na adaptação da escola a um mundo em mudança” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 118).

A supervisão clínica, ao contrário da supervisão em geral “actua de dentro para fora” e coloca a ênfase na “observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entajuda dos colegas” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 118). Deste modo, estabelece-se uma relação de colaboração entre os elementos da equipa educativa, colegas de trabalho, surgindo uma imagem da relação e uma interação bem diferente entre o supervisor e o supervisionado. No contexto de sala, no contexto educativo – *clínica de sala* – a observação e o registo, em pleno processo de ensino-aprendizagem, assumem um papel muito importante pois, numa fase seguinte, procede-se a análise e à reflexão sobre os dados obtidos e procura-se alterar, melhorar, inovar a prática do professor, do educador. É, sem dúvida, uma tarefa colaborativa e cooperativa entre profissionais da mesma área, que se encontram no mesmo nível, num mesmo contexto, numa mesma

posição, apesar de terem funções diferentes – observador/supervisor e observado/supervisionado.

Deste modo, o supervisor ajuda o colega a *olhar* para a própria prática, a procurar soluções em livros, em estudos realizados e em experiências e opiniões partilhadas por outros colegas. Para além da construção do conhecimento, “o objectivo da supervisão [...] visa também o desabrochar de capacidades e o repensar de atitudes [...] toda uma filosofia de ensino e de educação que faz do professor um “intelectual crítico” [...] e que acentua a dimensão ética e política, ou a dimensão da cidadania activamente vivida, da profissão do professor” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 119).

A preocupação de Smyth (1985 citado por Alarcão & Tavares, 2003) prende-se, exactamente, com a questão de a supervisão clínica ser realizada com base no questionamento, na análise, na reflexão e na responsabilidade de querer melhorar e de procurar respostas, soluções para os problemas. Deste modo, a supervisão clínica deverá ser um processo no qual os professores e educadores se envolvam, se impliquem na análise da sua prática “de modo a que os problemas que vão surgindo deem origem a hipóteses e soluções que, experimentadas pelo próprio professor, possam contribuir para uma prática de ensino mais eficaz, mas também mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 120). Será uma prática pedagógica crítica na medida em que cada um dos professores e educadores, em momento de análise, se interrogam sobre o *quê*, o *como* e o *porquê* do que acontece no seu contexto educativo e, numa base de trabalho em equipa, colaborativo, participativo e partilhado, contribuem para a mudança e evolução de si próprios e das suas práticas.

### **2.2.2. Supervisão clínica e formação contínua**

Para Smyth (1984, citado por Alarcão & Tavares, 2003) a supervisão clínica, pelo facto de colocar supervisor e supervisionado num plano mais próximo, no qual refletem, em conjunto, sobre a prática educativa e sobre o conhecimento que podem construir e utilizar, tendo em vista o melhoramento e a qualidade do seu contexto, constitui o modelo que melhor se adequa à supervisão na formação contínua. Como referem Alarcão e Tavares (2003), este modelo permite aos professores e educadores “analisar e reflectir sobre o que fazem, por que o fazem e com que objectivos e resultados” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 121).

A perspectiva do autor é sustentada pela importância que a observação, a análise e a reflexão têm na educação, convergindo em “[...] três grandes vectores: acção, reflexão e colaboração” (Smyth, 1984, citado por Alarcão & Tavares, 2003, p. 121). Smyth (1995) vê a supervisão com base na reflexão da própria prática e da dos colegas como um processo que deve “basear-se nas actividades ocorridas na sala de aula; orientar-se para a prática do dia-a-dia do professor; ser iniciado e controlado pelo próprio professor; não ser de natureza coerciva; ser concretizado em formas de colaboração entre colegas; estar isento de avaliação; basear-se em dados (quantitativos e descritivos)” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 122). Todo este processo assenta, igualmente, na autoavaliação e cumpre um conjunto de etapas, que se repetem, como se de um ciclo se tratasse: planificação, recolha de dados, análise, reflexão, replanificação, recolha de dados, análise, reflexão e assim sucessivamente. Esta dinâmica enquadra todo um percurso metodológico com base na experiência, conceptualização, acção, observação, reflexão e avaliação (Smyth, 1985, citado por Alarcão & Tavares, 2003), processo esse que exige “vontade de participar, livremente expressa [...]; certeza que os colegas não vão exercer avaliação uns sobre os outros; apoios para [...] esclarecer dúvidas sobre os processos de recolha de dados e reflexão sobre os mesmos; uma organização de horários compatível [...] para permitir condições de colaboração e entreajuda” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 123).

Sem dúvida que a supervisão clínica na formação contínua desencadeia alguns receios por parte dos professores, na medida em que o seu contexto é observado por um colega e posteriormente analisado e refletido em conjunto. Esta tarefa é encarada como uma tarefa avaliativa, como se de uma mera avaliação se tratasse. Mas se esta estratégia for sustentada por uma *relação autêntica, cordial e empática*, tendo em vista a resolução de problemas e de dificuldades do processo de ensino-aprendizagem, facilita e encoraja a *passagem do eu solitário ao eu solidário* (Sá-Chaves & Amaral, 2001, citados por Alarcão & Tavares, 2003), progredindo e melhorando a sua vida e prática profissional. “Não se trata apenas de saber mais, mas de um saber qualitativamente diferente que assenta numa atitude e numa maneira de ver diferentes [...] numa verdadeira atitude de formação ao longo da vida” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 126).

A supervisão clínica ao nível da formação contínua proporciona “uma crescente focalização nas práticas e na aprendizagem experiencial-reflexiva e transformadora” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 127). Este carácter experiencial e reflexivo remete para a “investigação-acção como processo de empenhamento na resolução de problemas



concretos da escola, como motor de desenvolvimento profissional colaborativo e como meio de atribuir aos professores o seu direito, e o seu dever, de investigarem o seu campo de actuação e de desenvolverem o seu conhecimento profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 127).

A investigação-ação, como metodologia qualitativa que se adequa ao cumprimento do objetivo de analisar e refletir sobre a prática educativa, contribui para a mudança e melhoria pessoal e profissional, para a realização de um trabalho colaborativo, participativo e motivante que fomenta o espírito crítico e democrático. Utilizada frequentemente pelo seu valor formativo em contexto de trabalho, a investigação-ação encontra-se associada ao que os autores Alarcão e Tavares (2003) designam por “trinómio investigação-formação-acção” (p. 128). Investigar a própria realidade, agindo como observadores participantes, como auto e hetero-supervisores, procurando compreender e definindo soluções, faz dos professores e educadores responsáveis pelo seu processo formativo, de construção de conhecimento. Por sua vez, a reflexão assume-se *crítica e transformadora*, num contexto de supervisão horizontal e vertical, ou seja, entre colegas (professores/educadores) e entre o supervisor e os professores/educadores. Deseja-se que a primeira se intensifique e se enraíze nos contextos educativos, transformando-os em espaços de “construção partilhada do conhecimento situado [...] de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas [...] que permita o estabelecimento de uma atmosfera afetivo relacional positiva em ordem a facilitar [...] o processo de desenvolvimento” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 129) dos professores/educadores e alunos/educandos.

### **2.3. Desenvolvimento profissional e perspetiva ecológica**

Ao falar-se em qualidade da educação de infância e dos seus contextos, em práticas educativas e intencionalidades, em aprendizagens, competências e desenvolvimento, pensa-se em analisar e refletir sobre cada um destes aspetos. A reflexão é antecedida pelas etapas de observação e registo e seguida do planeamento e da ação. Ora todo este processo enquadra-se numa *tarefa* desafiante, ligada à avaliação. Falamos, portanto, da supervisão da prática educativa.

Segundo Alarcão e Roldão (2008) a supervisão “estendeu-se ao âmbito da formação contínua em contexto de trabalho, por virtude da conceptualização entretanto

realizada no que respeita aos processos de desenvolvimento profissional. Ganhou uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e autoformativa, à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 15). Esta afirmação remete para a preocupação com as questões ligadas ao ensino, à aprendizagem, à formação, ao desempenho e ao desenvolvimento profissional. A supervisão implica que se reflita sobre as pessoas (educadores e crianças), sobre o currículo (atividades) e sobre o contexto (jardim de infância), visando a existência de um profissional que seja “dotado de uma inteligência pedagógica, multidimensional e estratégica, e de capacidade reflexiva e auto-reguladora” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 16).

Associados à supervisão surgem dois conceitos: *desenvolvimento* e *identidade* profissional. Ambos coexistem num processo de “[...] desenvolvimento humano em que o pessoal e o profissional se entretecem” (Ralha Simões, 1995, citado por Alarcão & Roldão, 2008, p. 17), de construção e desenvolvimento da identidade profissional, “[...] de mudança conceptual, numa lógica de desenvolvimento de adultos, em contextos de natureza construtivista-sistémica, interactiva, epistemologicamente fundamentada e metodologicamente apoiada em contextos de formação-investigação-acção” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 25).

O processo de construção e desenvolvimento profissional é descrito por Alarcão e Roldão (2008) como sendo um processo:

1. de auto-implicação;
2. socioconstrutivista;
3. referenciado à ação e aos saberes constituídos;
4. analítico-reflexivo;
5. inacabado, em permanente e constante reconstrução;
6. intertemporal;
7. historicamente contextualizado.

O educador, no decorrer do seu percurso profissional, demonstra um efetivo envolvimento pessoal na sua prática educativa, pois age, experiencia, observa, reflete, regista, planifica, avalia, supervisiona, educa, ensina e, acima de tudo, aprende com as situações que vivencia no seu dia-a-dia de trabalho. A auto-implicação constitui uma das dimensões essenciais e determinantes na construção da profissionalidade e articula-

se com a partilha de experiências e de saberes com outros profissionais de educação, sendo considerada como *elemento formativo fundamental* num processo pautado pela interação e pela aprendizagem na ação (Alarcão & Roldão, 2008).

A análise e a reflexão sobre a prática educativa suscitam o levantamento de questões, a realização de pesquisas, a mobilização de conhecimentos, a atribuição de sentido a saberes adquiridos e aprendizagens realizadas durante a formação inicial e contínua. Alarcão e Roldão (2008) afirmam que a capacidade de analisar e de refletir é essencial e determinante, constituindo um dos pilares do processo de construção e desenvolvimento da identidade profissional. Na base destas capacidades surge uma outra: a capacidade de observar. Fala-se, portanto, da observação de si próprio, dos outros (colegas e crianças), das situações pedagógicas, do contexto educativo. A par da observação e análise, a “reflexão é considerada como promotora do conhecimento profissional, porque radica numa atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 30). Importa destacar que a reflexividade é considerada como *uma mais-valia* para o educador: torna-se cada vez mais exigente consigo próprio e com a sua prática; toma consciência da complexidade da sua ação e sente necessidade de procurar e de produzir conhecimento que o ajude e o apoie nas decisões e iniciativas que toma; compreende e percebe a relação teoria-prática “como um processo de produção de saber” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 30); adota frequentemente uma atitude analítica da sua ação e da sua prática profissional; adquire maior autonomia e autoconhecimento; sente-se mais seguro de si próprio, das suas capacidades e competências enquanto profissional; demonstra um maior interesse em conhecer e experimentar novas abordagens, evidenciando a capacidade de abertura à mudança e inovação. O *feedback* é igualmente um aspeto a considerar neste processo analítico-reflexivo, sendo definido como “elemento orientador, estimulador e regulador” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 31). Quer por parte dos colegas e superiores, quer por parte das crianças, o *feedback* acerca da prática educativa permite obter informações relativamente: às atitudes e ao desempenho do educador; à planificação e concretização das atividades e projetos e respetiva adequação às necessidades e interesses do grupo; ao desenvolvimento e aprendizagens da(s) criança(s); à participação e envolvimento do educador na dinâmica institucional, em termos da iniciativa, da capacidade de atuar de acordo com as situações ou problemas com que se depara, da aplicação de conhecimentos e saberes

adquiridos na formação inicial e contínua e no decorrer do seu percurso profissional, entre outros.

O processo de desenvolvimento profissional assume-se, assim, como “um processo de autoformação sistemático, numa atenção constante às necessidades próprias e num processo de mudança e posição face ao conhecimento e aos actores da relação educativa” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 32). Por outras palavras, é contínuo porque se encontra em constante e permanente reconstrução e evolução, de acordo com as circunstâncias e realidades educativas, acompanhando as problemáticas inerentes que vão surgindo e as alterações e inovações que vão ocorrendo no campo da educação. É de referir ainda que a “construção da identidade profissional processa-se no eixo do passado-presente-futuro” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 33), pois as experiências e as vivências anteriores e atuais influenciarão e serão preponderantes para as ações e práticas seguintes, *a posteriori*.

Assim, “a construção e desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 34).

A descrição de todo este processo enquadra-se no modelo ecológico de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979) que, como referem Alarcão e Roldão (2008), foi adaptado ao desenvolvimento profissional pelas autoras Alarcão e Sá-Chaves (1994) e Oliveira-Formosinho (1997). As interações com a prática, com os diferentes contextos e com os outros são fundamentais no processo de desenvolvimento, marcado por transições ecológicas “[...] que ocorrem quando uma pessoa realiza uma actividade nova, desempenha um novo papel e entra em interacção com outros actores sociais” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 18). Oliveira-Formosinho (2002) faz alusão ao modelo ecológico de supervisão no que se refere à formação inicial de educadores de infância mas que se aplica, igualmente, ao educador já em exercício da sua profissão. A autora refere que a “ecologia do desenvolvimento profissional [...] envolve o estudo do processo de interacção mútua e progressiva” entre o educador, ativo e “[...] em crescimento, e o ambiente em transformação” no qual trabalha e se encontra inserido, “[...] sendo este processo influenciado pelas inter-relações quer entre os contextos mais imediatos, quer entre estes e os contextos mais vastos” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 99) nos quais o educador interage. Deste modo, o desenvolvimento do ser humano enquanto pessoa e profissional encontra-se direta e indiretamente relacionado com os

seus *contextos vivenciais*, em que o educador é considerado como interveniente ativo e o ambiente, onde exerce a sua prática educativa, como dinâmico. Entre ambos ocorrem interações mútuas, determinantes para o processo de supervisão ou, no caso do presente estudo, de auto-supervisão.

Como refere Oliveira-Formosinho (2002), “[...] Bronfenbrenner (1979) conceptualiza o *ambiente ecológico* não como um mero contexto imediato – o que contém pessoas em desenvolvimento –, mas como um conjunto de estruturas concêntricas a saber: o *microssistema*, o *mesossistema*, o *exossistema* e o *macrossistema*” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 100). Cada um deles é descrito pela autora de forma bastante elucidativa (Bairrão, 1995, citado por Oliveira-Formosinho, 2002, p. 100):

1. *microssistema*: “é concebido como o local onde os indivíduos podem estabelecer relações face a face – a casa, a escola, o emprego. Aí o indivíduo experiencia uma gama complexa de actividades, de papéis e de relações [...] é, assim, a primeira estrutura do ambiente ecológico, uma realidade vivencial cuja importância reside na importância que o sujeito dela constrói”.
2. *mesossistema*: “é o complexo mundo das inter-relações entre os microssistemas – os contextos imediatos – em que o indivíduo participa activamente [...] pode, então, ser definido como um sistema de microssistemas”.
3. *exossistema*: “diz respeito aos contextos que, embora não experienciados directamente nem implicando a participação activa do sujeito, são palco de situações que afectam ou são afectados pelo que ocorre nos micro e mesossistemas”.
4. *macrossistema*: refere-se “[...] a crenças, valores, hábitos, formas de agir, estilos de vida, etc., que caracterizam uma determinada sociedade e que são veiculados pelas outras estruturas do ambiente ecológico, isto é, pelos micro, meso e exossistemas”.

A perspetiva ecológica da supervisão evidencia a importância e a riqueza das interações que ocorrem entre os vários sistemas acima referidos e descritos, no processo de construção e desenvolvimento profissional. A instituição, a(s) sala(s) de actividades onde o educador trabalha constituem um microssistema, o seu contexto vivencial imediato. A instituição frequentada pelo educador em contexto de formação contínua (por exemplo: pós-graduação, mestrado, doutoramento, formações pontuais, etc.) é

igualmente outro microsistema. As interações que ocorrem entre estes dois microsistemas formam um mesossistema, na medida em que engloba duas instituições distintas (local de trabalho e de formação) e as pessoas que se relacionam e interagem nestes contextos (educadores, auxiliares de ação educativa, diretores, crianças, pais/encarregados de educação, colegas de formação, professores, etc.). Segundo Oliveira-Formosinho (2002), cada microsistema e cada interação que neles ocorre influenciam todo o processo de profissionalização, assumindo diferentes formas e desenvolvendo-se em vários estilos. O exossistema refere-se, por exemplo, ao contexto administrativo de funcionamento do jardim de infância onde o educador trabalha e da instituição de formação que frequenta.

“Pensar ecologicamente o modelo de supervisão [...] é dar muita importância a este sistema de relações entre os microsistemas, isto é, dar muita importância ao mesossistema [...] é igualmente incorporar o exossistema [...] é incorporar as exigências e condicionalismos destes contextos não imediatos, mas não se deixar determinar exclusiva e principalmente por eles, não deixar que anulem as dinâmicas dos micro e mesossistemas” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 101). Por sua vez, o macrosistema (por exemplo: as opções metodológicas e curriculares adotadas pela instituição; a filosofia subjacente à prática educativa; a experiência profissional; os conhecimentos e saberes adquiridos em contexto de trabalho, na formação inicial e contínua, etc.) influencia as atividades, a prática educativa, as relações e as interações que são próprias dos contextos imediatos, dos micro e mesossistemas.

Em suma, o modelo ecológico de supervisão é construído com base no reconhecimento da importância: de cada um dos contextos profissionalizantes significativos do educador; das relações e interações que se estabelecem e que ocorrem entre eles; da influência de outros contextos culturais e sociais mais amplos nestes contextos profissionalizantes e vivenciais, imediatos e próximos (Oliveira-Formosinho, 2002).

As transições ecológicas, já mencionadas anteriormente, que ocorrem entre estes contextos ou sistemas, dizem respeito às mudanças que se verificam ao nível dos papéis desempenhados e das atividades desenvolvidas pelo educador, bem como ao nível das modificações do meio ou ambiente onde se encontra inserido e com o qual interage. Alarcão e Roldão (2008) apresentam um conjunto de *mudanças concetuais* e de *atitudes*, de transições ecológicas, acerca do conceito de desenvolvimento profissional, relativas: à *profissão* (visão mais abrangente do papel do educador, considerado como

elemento facilitador e responsável pela aprendizagem das crianças); ao *currículo* (planejamento das atividades colocando a ênfase ou centrando-se na criança, nos seus interesses e motivações, nas áreas a desenvolver e melhorar); ao *saber* (interligação dos saberes e conhecimentos, significativos e contextualizados, considerando a prática como a interação entre a realidade e a teoria), às *competências de estudo e de aprendizagem* (análise, compreensão e reflexão das práticas e respectivos contextos com base nas observações e registros escritos), ao *desenvolvimento do Eu* (desenvolvimento da autoconfiança e autoconhecimento); às *atitudes críticas e face às críticas* (desenvolvimento do espírito crítico, da capacidade de analisar e de refletir, da atitude auto e hetero-crítica).

“As transições ecológicas acontecem durante todo o espaço de vida do sujeito. São elementos constantes no processo vital de crescimento” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 102). As evoluções e progressos que o educador realiza ao longo do seu percurso pessoal e profissional constituem transições ecológicas que, por sua vez, são consideradas como um “elemento central no processo de aprendizagem profissional [...] mas também como um *instigador* do processo de desenvolvimento profissional” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 102). Importa, assim, analisar e refletir sobre a ação, sobre a prática educativa, com a finalidade de construir conhecimento de forma ativa, com base na experiência e vivência efetivas da realidade em estudo. Cabe ao educador observar, analisar e refletir sobre: o seu dia a dia no jardim de infância; as atividades que planeja e realiza; os comportamentos, atitudes, aprendizagens e competências das crianças; os níveis de bem-estar e envolvimento de cada uma; as interações criança-criança e adulto-criança; o modo como cada criança explora o espaço e os materiais colocados à sua disposição, entre outros. A reflexão sobre as práticas *de ontem e de hoje* facilita e apoia as transições ecológicas para as práticas futuras. Deste modo, o modelo ecológico de supervisão concebe “a formação como um processo ao longo da vida (*life-long learning process*)” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 103), contribuindo para o desenvolvimento e a aprendizagem profissionais.

#### **2.4. Contributo e importância das perspetivas das crianças para o processo de auto-supervisão e de análise da prática educativa**

O conceito de qualidade, tal como já foi referido anteriormente, é subjetivo e defini-lo universalmente é uma tarefa bastante difícil, pois o significado que lhe é atribuído depende do contexto e das pessoas que dele fazem parte.

Ora, ao aplicarmos esta conceção ao jardim de infância, as perspetivas são muito importantes, na medida em que elas fazem parte do contexto e a prática educativa desenvolvida tem como objetivo dar resposta às suas necessidades e interesses. Segundo Prout (2003, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a) esta relevância dada à criança, aos seus direitos e à sua voz, constitui uma das principais mudanças ocorridas no campo da educação de infância, numa perspetiva pós-moderna.

Autores como Woodhead (1999), Dalberg, Moss e Pence (1999), Dewey, Piaget, Malaguzzi (citados por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a) caracterizam a criança como sujeito e aprendiz ativo, participante, competente, construtor de conhecimento, portador de uma *voz própria*, com iniciativa e espírito crítico, interativo, cooperativo, criativo, investigador, merecedor de intervir democraticamente nos diálogos e tomadas de decisão, referentes ao seu dia a dia no jardim de infância. Esta imagem da criança, que realça o modo como participa nos processos sociais, remetem para “[...] dois princípios básicos e complementares: a crença nos direitos da criança e a crença na competência das crianças” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a, p.17). Relativamente ao primeiro, enaltece-se o “[...] direito da criança ser escutada, participar e ter controlo sobre a sua vida” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2003 citados por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a, p. 17) que, na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), se encontram nos Artigos 12.º e 13.º, os quais salientam e garantem a liberdade de expressão e consideração das suas opiniões e ideias, atendendo, obviamente, à idade e maturidade. Quanto ao segundo, evidencia-se a criança como um sujeito com competência a vários níveis: “[...] cognitiva, moral, social, emocional e racional [...] para compreender, reflectir, dar respostas válidas e participar na vida social” (Oliveira-Formosinho, 2005; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, citados por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a, p. 18). As perceções, conceções e opiniões das crianças relativamente ao contexto educativo que frequentam, ao microsistema escolar que experienciam, revelam especificidade, sensibilidade, sinceridade, clareza, relevância e significância, impregnadas de um cariz muito pessoal e subjetivo, pois



refletem as necessidades, gostos, interesses, motivações, experiências e vivências de cada uma. Traduzem a forma como todo o processo educativo é sentido, vivido e avaliado.

Torna-se cada vez mais pertinente mostrar que as crianças são capazes, que são competentes, na tarefa de descrever e interpretar diversas situações e acontecimentos que ocorrem, ou seja, o que se passa nos contextos educacionais. Por sua vez, esta sua competência descritiva, analítica e interpretativa contribui para o desenvolvimento de competências na área de formação pessoal e social, ao nível da educação escolar e cívica (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008), bem como ao nível das restantes áreas de conteúdo (OCEPE) ou de desenvolvimento (COR). A participação da criança na recolha de informação mostra o modo como compreende o seu quotidiano, a sua rotina diária, bem como o grau de autonomia, de iniciativa, de liberdade de expressão e de escolha que lhe é dado. Promove-se, para além de uma pedagogia de escuta e de participação, uma pedagogia diferenciada e individualizada, em função das características e das necessidades pessoais de cada criança, como parte integrante de um todo, de um grupo.

Reforça-se, assim, a convicção de que a criança deve participar, colaborar, cooperar e envolver-se nos processos educativos, o que contribui para a construção de uma cidadania ativa, emergindo, uma vez mais, os direitos da criança: provisão, proteção e participação (Araújo & Andrade, 2008). Este direito abrange vários aspetos, todos eles já abordados no decorrer da elaboração não só deste ponto como de todo o trabalho em si: respeito pelos interesses e preferências da criança; respeito e valorização das competências individuais; expressão da iniciativa; partilha de experiências; conquista de bem-estar e da autoestima (Araújo & Andrade, 2008). O cumprimento deste direito exige que se considere um conjunto de dimensões: organização do espaço, do tempo e do grupo; relações e interações; atividades e projetos; observação, documentação, reflexão, planificação e avaliação das crianças; reflexão e avaliação do desempenho do educador, entre outras. Porque importa criar contextos de qualidade onde (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, pp. 70-71):

- “[...] as vozes das crianças são escutadas no processo de construção do sentido da realidade e onde as suas falas são incorporadas na acção e na investigação”;
- “[...] as crianças se sintam participantes, se sintam com poder”;
- “[...] a prática de escutar o outro é sustentada, onde escutar as crianças não é um processo selectivo do que nos interessa ouvir... mas um processo aberto, sentido como necessário, desafiante e ético”;

- “as crianças não devem ser consideradas nem sujeitos, nem objetos, mas participantes”.

É por todos estes motivos que Oliveira-Formosinho e Araújo (2008a) aludem à “importância e utilidade de escutar as vozes das crianças relativamente a aspectos que lhes dizem directamente respeito” pois “nunca é demasiado afirmar que a Pedagogia da Infância constituiu, desde cedo, um espaço em que a criança foi percebida e conceptualizada como ser activo, competente e com direitos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a, p. 13).

Esta linha de pensamento enfatiza a participação ativa e conduz-nos ao conceito de envolvimento, já abordado anteriormente. Para que a criança aprenda é determinante e essencial que esta se encontre envolvida nas atividades que realiza, nas experiências que vivencia, nas descobertas que faz, nos conhecimentos que adquire e constrói, nos projetos que inicia, que desenvolve, concretiza, reflete e avalia. Só assim a criança assume um papel ativo no próprio processo de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem. Se assim for, a criança sente prazer no que faz, no que cria, no que diz, no que aprende, sente-se bem no espaço educativo que frequenta, o que por si só constitui um forte indicador de que a criança se encontra envolvida e que, efetivamente, está a aprender (Laevers *et al.*, 1997; 2005b, citados por Portugal & Laevers, 2010, p. 20). Ao aprender, demonstra que a intencionalidade e a prática educativas estão a cumprir os seus objetivos e finalidades.

A necessidade de dar voz às crianças, de as ouvir e de permitir que participem, ajuda o educador a refletir sobre a sua prática e a tomar consciência de como esta é vista por cada uma, individualmente, e pelo grupo, auxiliando, deste modo, a tarefa de análise e supervisão de todo o processo educativo. A *participação efetiva da criança* pode ser potencializada e assegurada mediante o recurso a diferentes *formatos de escuta*, frequentemente utilizados na realização de estudos e investigações: observação; registo escrito, fotográfico, vídeo e áudio; produções realizadas pelas crianças; entre outros. Embora distintos, cada um proporciona a obtenção de um conjunto de dados e de evidências que apoiam e fundamentam a consequente análise, interpretação, reflexão e avaliação. Estes são alguns dos principais instrumentos utilizados nos processos de investigação cuja amostra é constituída por crianças.

Direta ou indiretamente, são dadas *dicas* acerca dos processos pedagógicos: aspetos positivos e áreas fortes; o que se deve mudar e transformar; aspetos ou áreas a investir; ou seja, a voz das crianças é considerada “[...] um meio para (melhor)

construir conhecimento” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a, p.13). E é aqui que reside a intencionalidade do educador: analisar, refletir, melhorar, modificar, crescer enquanto pessoa e profissional. No ser capaz de dar resposta aos interesses das crianças, mantendo-as envolvidas e implicadas nos processos pedagógicos. Como referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2008b) “reclama-se [...] uma pedagogia da participação que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a acção pedagógica numa actividade compartilhada” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008b, p.33). Mas para “que este quotidiano se consubstancie como realidade, são necessários processos que constituem eles próprios, pilares da pedagogia da participação: a observação, a escuta e a negociação” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a, p.33). Ouvir as crianças “para se conhecer melhor o que se passa nas instituições [...] e também para entender como elas veem os processos que aí se desenvolvem, como se sentem, o que temem, o que desejam na sua experiência educativa” (Cruz, 2008, p.79).

É fundamental dar voz às crianças, atendendo ao que elas gostam, querem, precisam e têm de saber, conhecer e aprender. Como referem Oliveira-Formosinho e Lino (2008), e tendo em consideração o que já foi dito a este nível, “as crianças são competentes para descreverem e interpretarem o que se passa nos contextos educacionais” (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p.57). Há que saber escutar na medida em que “a educação de infância só tem consequências no presente e no futuro das crianças, se for um serviço educacional de qualidade” (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p.57), que seja “responsivo à voz das crianças” com base no desenvolvimento de “uma abordagem sensível às crianças, aos seus sentimentos e ao seu pensamento acerca de questões que as afectam no seu dia-a-dia” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a, p. 15). Por sua vez, ser responsivo a este nível pressupõe a implementação de uma pedagogia participativa, na qual “a atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo. O papel do professor é o de organizar o ambiente educativo e o de escutar, observar para entender e responder” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 100). Os mesmos autores referem ainda que as perspetivas das crianças “acerca das experiências de aprendizagem reflectidas representam uma análise de segunda ordem acerca da aprendizagem. Enquanto narram o aprender, descobrem processos e realizações e descobrem-se a si e aos outros nesses processos e realizações” (Azevedo, 2009; Azevedo & Oliveira Formosinho, 2008, citados por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 110).

Deste modo, é importante “escutar as vozes das crianças como forma de melhor conhecer e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competência e direitos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a, p. 27), ou seja, promover uma educação de qualidade. O facto de a investigação se centrar na observação e nas perspetivas da criança contribui, significativamente, para que aspetos relacionados com o seu quotidiano, com o seu dia a dia no jardim de infância, sejam objetos de estudo. Trata-se, portanto, de uma investigação que é realizada com as crianças (observação e registo) e sobre as opiniões das crianças (realização de entrevistas), para analisar e compreender a prática educativa numa perspetiva de autoavaliação, autoanálise e de auto-supervisão.

A obra *A Escola Vista pelas Crianças* (2008) apresenta cinco estudos (quatro portugueses e um brasileiro) de abordagem qualitativa, relacionados com as práticas educativas no âmbito da educação de infância. Resumidamente, os textos ou artigos centram-se na escuta das crianças e no seu contributo para: o processo de construção ou de reconstrução de conhecimento acerca da infância; o desenvolvimento social da moralidade; as interações adulto-criança; a qualidade da educação infantil; a pedagogia de participação efetiva e diferenciada; a documentação e avaliação das aprendizagens. Efetivamente, abrangem uma diversidade de temáticas e dimensões de vertente educacional com o objetivo de responder a um conjunto de questões. Em comum têm a valorização da escuta da criança, como um processo de procura e de construção de conhecimento sobre as opiniões, conceções, perceções e imagens criadas pelas crianças acerca da educação de infância, dos contextos em que se insere, das interações que estabelece, das aprendizagens que realiza. Em todos eles, a criança é considerada, numa perspetiva investigacional, como fonte e sujeito de pesquisa. É com base nestes estudos que este ponto tem sido desenvolvido, pois constitui um dos documentos editados em Portugal que evidencia e ilustra o contributo da escuta para o conhecimento das crianças e conseqüente contextualização da ação educativa. É preciso que os professores, educadores e investigadores aprendam, também eles, a saber e a conseguir “ver com os olhos e escutar com os ouvidos das crianças pequenas” (Pinazza & Kishimoto in Oliveira-Formosinho, 2008, p. 10).

Assim, a “escuta deverá constituir um processo contínuo no quotidiano educativo na procura de conhecimento [...] realizado no contexto da comunidade educativa, numa ética de reciprocidade” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008b, p. 33). “Esse conhecimento sobre as opiniões das crianças” deve “ser ponto de partida para se pensar

a prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil” (Cruz, 2008, p. 79). Claro está que “as motivações para apreender os pontos de vista e os usos que disso se possa fazer dependem das reais perspectivas dos adultos [...] acerca da criança e do seu papel como educadores” (Cruz, 2008, p. 78).



## CAPÍTULO 3

### ESTUDO EMPÍRICO

---

Ao longo dos Capítulos 1 e 2, procurou-se descrever e enquadrar a prática educativa desenvolvida na Casa da Criança Maria Granado, explicitando os elementos normativo-legais que a orientam, os princípios metodológicos e curriculares e, ainda, a filosofia de base em que assenta todo o trabalho realizado neste contexto particular de educação de infância. Procurou, ainda fundamentar-se os processos de observação, registo e análise da prática educativa numa perspetiva de supervisão, e sobretudo de auto-supervisão, apresentando dois documentos avaliativos (DQP e SAC). Salientou-se a importância da supervisão no processo de construção e de desenvolvimento profissional, enquadrando-o numa perspetiva ecológica, e situando o contributo das perspetivas das crianças nesse processo.

Todo este trabalho teórico teve como objetivo sustentar um estudo empírico, incidindo sobre o potencial da observação das crianças (referente às oportunidades educativas e aos níveis de envolvimento e de bem-estar) e das suas perspetivas acerca de um conjunto de questões relacionadas com o jardim de infância e com a prática educativa, para analisar e refletir sobre essa prática. Pretende-se, simultaneamente, averiguar a utilidade e a funcionalidade dos instrumentos selecionados para o processo de auto-supervisão.

Importa, assim, descrever o modo como foi planeada a investigação, definindo o seu objeto e os objetivos que a orientam, respetivas variáveis e questões do estudo, a metodologia e os instrumentos utilizados, a amostra selecionada, os procedimentos de recolha dos dados e o respetivo tratamento e análise dos resultados.

#### **3.1. Objeto e objetivos da investigação**

De acordo com o que foi referido anteriormente, a presente investigação tem como objeto de estudo as perceções das crianças sobre a dinâmica do jardim de infância e a prática da educadora. Estas perceções, bem como as características e os aspetos referentes à prática e ao contexto educativo, obtidos através dos instrumentos (*i.e.*

entrevista e fichas de observação e registo) que posteriormente serão abordados, conduzem à definição dos *objetivos* que se pretendem alcançar com a investigação:

1. conhecer as percepções das crianças relativamente ao jardim de infância e à prática educativa da educadora;
2. analisar e relacionar as oportunidades educativas, os níveis de envolvimento e de bem-estar emocional das crianças;
3. analisar o potencial contributivo dos instrumentos associados à prática para o processo de auto-supervisão.

Ao falar-se do objeto e dos objetivos, fala-se conseqüentemente das questões e das variáveis do estudo:

1. Qual a percepção das crianças acerca dos *motivos de frequência* do jardim de infância?
2. Qual a percepção das crianças acerca das *atividades desenvolvidas* e potenciadas pela educadora?
3. Qual a percepção das crianças acerca das *atividades mais e menos preferidas*?
4. Qual a percepção das crianças acerca das *aprendizagens realizadas*?
5. Qual a percepção das crianças acerca dos *elementos promotores da aprendizagem*?
6. Qual a percepção das crianças acerca das *regras de comportamento*?
7. Qual a percepção das crianças acerca das *regras de utilização dos espaços*?
8. Qual a percepção das crianças acerca das *regras de utilização dos materiais*?
9. Qual a percepção das crianças acerca do *espaço preferido*?
10. Qual a percepção das crianças acerca das *atividades a realizar*?
11. Qual a percepção das crianças acerca do *reconhecimento do empenho*?
12. Qual a percepção das crianças acerca das *funções da educadora*?
13. Qual a percepção das crianças acerca da *área preferida da sala*?
14. Qual a percepção das crianças acerca da *modificação dos espaços e materiais*?
15. Qual a percepção das crianças acerca das *atividades preferidas na sala e no exterior*?
16. Qual a percepção das crianças acerca das *consequências dos comportamentos adequados e inadequados*?
17. Qual a percepção das crianças acerca das *consequências de atitudes positivas para com o outro*?
18. Qual a percepção das crianças acerca da *opção de escolha de atividades*?



19. Qual a percepção das crianças acerca da *expressão de ideias e opiniões/escolhas (afirmação pessoal)*?
20. Qual a percepção das crianças acerca das *atividades possíveis e proibições*?
21. Qual a percepção das crianças acerca do *gosto pelo jardim de infância e respectivas razões/motivos*?
22. Qual a percepção das crianças acerca da *igualdade de oportunidades entre os géneros*?
23. Qual a percepção das crianças acerca da *aceitação da diferença*?
24. Qual a percepção das crianças acerca da *comunicação aos pais das experiências vividas*?
25. Qual a percepção das crianças acerca das *sugestões de melhoramento*?
26. Qual a percepção das crianças acerca dos *comentários/feedback acerca dos comportamentos adequados e inadequados*?
27. Quais os *níveis de iniciativa* das crianças na escolha das atividades que realizam no jardim de infância?
28. De que forma é organizado o *grupo* de crianças na realização das atividades?
29. Quais as *experiências de aprendizagem* que são proporcionadas às crianças?
30. Quais os *níveis de envolvimento* das crianças durante a realização das atividades?
31. Quais os *tipos de interação* que ocorrem durante as atividades?
32. Quais os *níveis de bem-estar emocional* das crianças durante a realização das atividades?

Todas estas questões são formuladas de acordo com os instrumentos utilizados na investigação, permitindo a recolha de dados no sentido de concretizar os três objetivos anteriormente explicitados, tendo por base o objeto de estudo – as percepções das crianças sobre a dinâmica do jardim de infância e a prática da educadora.

### **3.2. Metodologia e instrumentos**

Tendo em consideração o objeto e os objetivos a alcançar, a metodologia de investigação selecionada consistiu num *estudo fenomenológico-interpretativo*, numa abordagem de investigação qualitativa.

Este método qualitativo “visa compreender um fenómeno, para extrair a sua essência do ponto de vista daqueles que vivem ou viveram essa experiência” (Fortin, 2009, p. 148), ou seja, “procura descobrir a essência dos fenómenos, a sua natureza intrínseca e o sentido que os humanos lhe atribuem” (Van Maanen, 1990, citado por Fortin, 2009, p. 148). Os estudos fenomenológicos têm como objetivo conhecer uma determinada realidade segundo a perspetiva das pessoas que a vivenciam, como é que realidade é percebida por essas pessoas. Deste modo, “[...] a análise fenomenológica implica, assim, uma descrição [...] da experiência relatada” (Fortin, 2009, p. 149).

Neste tipo de investigação, os dados são recolhidos através de vários meios ou instrumentos, tais como entrevistas, diários, observação direta, observação participante, entre outros. A seleção da amostra, dos sujeitos participantes no estudo, deve assegurar “[...] uma relação íntima dos participantes com a experiência que se quer descrever e analisar” (Fortin, 2009, p.149). O número constituinte da amostra depende da profundidade da descrição que se pretende realizar, podendo variar entre alguns sujeitos (por exemplo, menos de 10) e um grupo mais alargado (por exemplo, 30). Depois de recolhidos os dados, há que proceder à análise de conteúdo, cumprindo um conjunto de etapas, próprias deste tipo de tratamento de dados. Nesta fase, “o investigador explicita pela suas palavras, e pelas do participante, o que está contido [...] numa óptica de análise que permite a apropriação do sentido, a sua compreensão, a sua explicitação e a sua elaboração” (Fortin, 2009, p. 150).

A *triangulação* encontra-se presente neste estudo, consistindo “na utilização de diferentes métodos combinados, no interior do mesmo estudo” (Fortin, 2009, p. 322), constituindo “uma estratégia para colocar em comparação dados obtidos com a ajuda de dois ou vários processos distintos de observação, seguidos de forma independente no seio de um mesmo estudo” (Lefrançois, 1995, citado por Fortin, 2009, p. 322).

Para a recolha de dados do presente estudo foram selecionadas as técnicas de entrevista e de observação e registo. Deste modo, foram utilizados quatro instrumentos:

1. *Entrevista às crianças* (instrumento do Manual DQP – *vide* Anexo I);
2. *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas* (instrumento do Manual DQP – *vide* Anexo II);
3. *Ficha de Observação do Envolvimento da Criança* (instrumento do Manual DQP – *vide* Anexo III);

4. *Ficha de Observação do Bem-Estar Emocional e da Implicação* (instrumento do SAC – *vide* Anexo IV).

A *Entrevista* permite escutar as respostas das crianças face às questões colocadas. Deste modo, dá-se voz aos sujeitos do processo educativo e pedagógico, no sentido de conhecer e de compreender a sua perceção face a esse mesmo processo. O guião é constituído por um conjunto de perguntas alusivas a cada uma das dez dimensões da qualidade (Pascal & Bertram, 2009), referidas anteriormente no Capítulo 2. No final da entrevista, é apresentada uma questão aberta que permite à criança responder sobre o que quiser, relativamente ao seu jardim de infância. As questões apresentadas são usadas “como um guia a ser adaptado consoante as necessidades” (Pascal & Bertram, 2009, p. 114). Trata-se, por tanto, de uma entrevista semi-estruturada ou semi-diretiva. As questões da entrevista foram utilizadas quase na totalidade, tendo sido retiradas as que não se consideraram relevantes para o estudo. Algumas foram adaptadas para que as crianças as compreendessem melhor, de forma mais clara.

A *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas* (FOE) ou *Target* (criança-alvo) permite registar (Pascal & Bertram, 2009):

- a) a zona de iniciativa das crianças na escolha das atividades (*nível 1* – não é dada escolha à criança que tem de fazer a atividade proposta; *nível 2* – é oferecido um número limitado de escolhas entre determinadas atividades; *nível 3* – há algumas atividades que não podem ser escolhidas entre determinadas atividades; *nível 4* – é dada total liberdade de escolha);
- b) o modo como o grupo se encontra organizado (GG – grande grupo; PG – pequeno grupo; P – par; I – individual);
- c) as experiências de aprendizagem proporcionadas (Formação Pessoal e Social; Expressão Motora; Expressão Dramática; Expressão Plástica; Expressão Musical; Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Matemática; Conhecimento do Mundo);
- d) os níveis de envolvimento durante as atividades (*nível 1* – ausência de atividade; *nível 2* – atividade frequentemente interrompida; *nível 3* – atividade mais ou menos contínua; *nível 4* – atividade com momentos intensos; *nível 5* – atividade intensa mantida);
- e) as interações que ocorrem (CA«»A – interação equilibrada entre criança-alvo e adulto; CA«»C – interação equilibrada entre criança-alvo e criança; CA«»GC – interação equilibrada entre criança-alvo e grupo de crianças;

CA»A – criança-alvo interage com adulto; CA»C – criança-alvo interage com outra criança; CA»GC – criança-alvo interage com um grupo de crianças; A»CA – adulto interage com a criança-alvo; C»CA – outra criança interage com a criança-alvo; GC»CA – grupo de crianças interage com criança-alvo; »CA« – criança-alvo fala consigo própria; CA – ausência de interação) que são predominantes e ocorrem durante as mesmas.

A FOE dá-nos, assim, um retrato do contexto, das oportunidades educativas que são proporcionadas ao grupo de crianças.

A *Ficha de Observação do Envolvimento da Criança* (FEC/LIS-YC) permite registar, à semelhança de alguns tópicos da FOE (Pascal & Bertram, 2009):

- a) os níveis de envolvimento das crianças nas atividades (*nível 1* – sem atividade; *nível 2* – atividade frequentemente interrompida; *nível 3* – atividade quase contínua; *nível 4* – atividade contínua com momentos de grande intensidade; *nível 5* – atividade intensa prolongada);
- b) as áreas de conteúdo e respetivos domínios em que as atividades se inserem (F.P.S. – Formação Pessoal e Social; E.M. – Expressão Motora; E.D. – Expressão Dramática; E.P. – Expressão Plástica; E. Mus. – Expressão Musical; L.A.E. – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; MAT. – Matemática; C.M. – Conhecimento do Mundo).

O registo dos níveis de envolvimento é realizado de acordo com os seguintes indicadores: concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reação; linguagem e satisfação.

A *Ficha de Observação do Bem-Estar Emocional e da Implicação* (Ficha 1g tal como é referida no SAC) destina-se ao registo (Laevers & Portugal, 2010):

- a) dos níveis de implicação/envolvimento da criança no decorrer das atividades (*nível 1* – *Muito baixo*: ausência de atividade; *nível 2* – *Baixo*: atividade esporádica ou frequentemente interrompida; *nível 3* – *Médio*: atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade; *nível 4* – *Alto*: atividade com momentos intensos; *nível 5* – *Muito alto*: atividade intensa e continuada).
- b) dos níveis de bem-estar emocional (*nível 1* – *Muito baixo*: sinais de sofrimento emocional; *nível 2* – *Baixo*: desequilíbrio emocional menos expressivo do que em 1 mas persistente; *nível 3* – *Médio/Neutro ou flutuante*:

postura neutra ou flutuante; *nível 4 – Alto*: sinais claros de satisfação mas não plenos; *nível 5 – Muito alto*: sinais plenos de contentamento).

Ao preencher a Ficha 1g deve-se atender aos indicadores de implicação (concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reação; expressão verbal; satisfação) e de bem-estar emocional (abertura e receptividade; flexibilidade; autoconfiança e autoestima; assertividade; vitalidade; tranquilidade; alegria; ligação consigo próprio). Para o presente estudo, a Ficha 1g apenas é utilizada para registar os níveis de bem-estar emocional, uma vez que os níveis de envolvimento ou implicação são registados nas Fichas anteriormente referidas.

A realização de uma investigação mediante a utilização de uma entrevista às crianças pressupõe a tomada de considerações quanto à “consistência e validade dos conteúdos decorrentes de tais entrevistas” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a, p. 13). Deste modo há que atender:

- ao contexto da entrevista – esta deve ser realizada no contexto educativo frequentado pela criança, ou seja, no contexto que lhe é familiar, motivador, que lhe transmite tranquilidade e segurança. Deste modo, o contexto é relevante na medida em que “os detalhes proporcionados pelas crianças poderão ser mais ricos e as revelações poderão ultrapassar aquilo que é comumente conhecido pelos adultos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a p. 19). Também se alude ao facto de as crianças estabelecerem “associações entre o processo de entrevista e o processo de avaliação (fomentada pelo contexto escolar)”, o que “poderá torná-la mais atenta às questões” e, conseqüentemente, “poderá reverter a favor do processo de entrevista” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a, p. 20).
- ao papel do entrevistador – este deve dar espaço e tempo de resposta às crianças face às questões colocadas, procurando colocar-se no papel da criança enquanto sujeito entrevistado. Assim, “a essência da entrevista adequada reside no deixar espaço para as crianças nos ensinarem aquilo que necessitamos saber, enquanto lhes colocamos questões que permitam incentivá-las a isso” e que “as crianças percebem a situação de entrevista de forma diferente da do adulto: podem perceber a entrevista como procura da resposta certa, ou seja, uma resposta que satisfaça o adulto” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a, p. 21).

O entrevistador deve, assim, ser flexível e transmitir segurança à criança, na forma como coloca as questões e esclarece dúvidas acerca do seu conteúdo, no modo como conduz a entrevista.

- à adequação das temáticas às questões – estas devem estar em concordância com os objetivos da investigação e devem ser “pertinentes e relevantes relativamente à experiência social e emocional da criança” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a, p. 23). O entrevistador deve “verificar se as perguntas não são ambíguas” e certificar-se “de que a criança as interpretará de acordo com aquilo que é [...] pretendido” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a, p. 23).
- às competências de entrevista – o entrevistador deve criar uma relação privilegiada com a criança para que esta sinta um maior à-vontade e se envolva significativamente. As entrevistas devem ser semiestruturadas, dando-se instruções claras e compreensíveis logo no início e admitindo-se respostas como “não sei”, de modo a evitar que a criança responda apenas por responder, mesmo quando desconhece a resposta, temendo ser chamada à atenção pelo adulto. Deve-se evitar um questionamento excessivamente diretivo, o que pode provocar inibição e desconforto, e mais uma vez se realça a importância de se entrevistar num contexto familiar, na medida em que “o discurso da criança tende a ser mais extenso, claro e complexo quando ela se encontra num contexto familiar, com adultos familiares” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a, p. 23).
- à reflexividade – vista como um processo “de auto-análise do investigador realizada através do distanciamento, diálogo interno e análise diária do processo de investigação” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a, p. 24). No contexto de investigação com crianças, deseja-se que a reflexividade seja um “processo dual, uma vez que não caracteriza apenas o discurso e a prática dos investigadores, mas também uma atitude adoptada pelas crianças que participam na investigação” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a, p. 24). Deste modo, as crianças são “intérpretes do processo de investigação e, se lhes for dado espaço, poderão contribuir para moldar o próprio processo de investigação e poderão fazer auto-análise e evoluir durante o próprio processo investigativo” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a, p. 24).

- à triangulação de dados – esta refere-se ao processo de *combinação* das *evidências*, dos dados recolhidos pelas entrevistas com outros dados, outras informações, provenientes de “observações informais ou sistemáticas [...] fotografias, vídeos [...] produções das crianças” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a, p. 24). Neste caso, trataram-se das observações com os instrumentos anteriormente referidos.

Quanto às observações, exige-se que o investigador seja imparcial e neutro no processo de observação e de registo fidedigno, aquando da descrição das atividades observadas e da atribuição da classificação relativamente a cada item. Exige-se que siga as instruções e realize o preenchimento das Fichas com objetividade, fidelidade, coerência e rigor.

Esta questão é bastante pertinente para o estudo, uma vez que o observador/investigador é a própria educadora do grupo de crianças, o que pode sugerir alguma subjetividade. No entanto, o treino e a formação da educadora constituem aqui um fator positivo, na medida em que realizou a formação “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias”, promovida pelo Ministério de Educação na Escola Superior de Educação de Coimbra, de 26 de Novembro de 2010 a 19 de Março de 2011. Esta formação habilitou a educadora para dar formação a outras educadoras sobre a utilização do Manual DQP, seguirem os procedimentos e utilizarem com rigor os instrumentos disponibilizados.

Relativamente aos aspetos éticos da investigação, e nomeadamente no que respeita à entrevista realizada a crianças, apresentam-se “algumas linhas de orientação relativamente à ética do processo de entrevista com as crianças, linhas essas que reflectem o necessário respeito e sensibilidade para com elas” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a, p. 25):

- “Consentimento informado da criança, dos pais ou responsáveis pela criança”;
- “Dar por terminada qualquer sessão em que seja visível algum tipo de desconforto na criança”;
- “Terminar qualquer sessão, reassegurando, agradecendo ou reforçando a criança, no sentido de promover a sua auto-estima”;
- “Garantir a privacidade da criança no que concerne à sua imagem física e psicológica”;
- “Garantir o anonimato no momento da divulgação dos resultados da investigação”.

Em suma, há que respeitar os direitos das crianças nos processos de investigação, o que implica atender à sua privacidade, recusa, confidencialidade e consentimento (Oliveira-Formosinho, 2005, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008a).

### **3.3. Amostra**

Como foi referido, a investigação foi realizada com o grupo dos 5 anos, constituído por 25 crianças (14 meninos e 11 meninas). Do grupo, foram selecionadas, aleatoriamente, 5 crianças do sexo masculino e 5 do sexo feminino, constituindo, assim, uma amostra de 10 crianças.

O grupo foi informado da investigação, da sua natureza e objetivos, e a seleção aleatória foi realizada na presença das crianças do grupo. Cada uma escreveu o seu nome num papel e colocou-o dentro da caixa, de onde, posteriormente, foram retirados os 10 papéis com os nomes para constituir a amostra.

Foi assim constituída uma amostra aleatória no seio de um grupo-alvo intencional, o das crianças com que a educadora trabalha e que tem acompanhado ao longo de todo o percurso no jardim de infância.

### **3.4. Procedimentos de recolha dos dados**

Depois de selecionada a amostra, procedeu-se à realização da *entrevista* às 10 crianças, individualmente, com registo mediante a utilização de um gravador áudio digital. Antes de iniciar, a investigadora teve o cuidado de: falar informalmente com as crianças e explicar-lhes o que ia fazer, ou seja, “explicar as razões da entrevista – saber o que elas pensam sobre o jardim de infância” (Pascal & Bertram, 2009, p. 114); obter o consentimento das crianças e dos pais/encarregados de educação; escolher um espaço neutro, calmo, confortável e acolhedor.

As questões foram colocadas uma de cada vez e, sempre que necessário, foram repetidas, utilizando outras palavras, expressões ou dando exemplos que ajudaram a elucidar e a clarificar as crianças quanto à essência da questão, do que se pretendia



saber. Decorreram durante o período de 4 dias e o tempo de duração de cada uma variou entre 17 minutos e 59 minutos.

Depois de realizadas as entrevistas, aplicaram-se as três Fichas de Observação, descritas anteriormente, em dias diferenciados.

A primeira a ser utilizada foi a *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas* (FOE/Target), aplicada em dois dias distintos, durante o período da manhã e da tarde, perfazendo um total de 4 observações por crianças, ou seja, 40 observações tendo em consideração o tamanho da amostra. Cada observação teve a duração de 5 minutos e utilizou-se uma ficha de registo diferente para cada uma das observações, descrevendo a ação/atividade da criança. Após 1 minuto, depois da observação, para refletir e decidir que classificação atribuir, assinalou-se, com um círculo, os níveis (iniciativa e envolvimento), a organização do grupo, as experiências de aprendizagem e as interações predominantes.

A segunda a ser utilizada foi a *Ficha de Observação do Envolvimento da Criança* (FEC/LIS-YC), seguindo os mesmos procedimentos que a ficha anterior, ou seja, observou-se as crianças em dois dias separados, incluindo o período da manhã e da tarde, num total de 4 períodos de observação. Em cada um destes períodos, realizaram-se 3 observações de 2 minutos cada, perfazendo 12 observações por criança (24 minutos de observação por cada uma), num total de 120 observações, numa amostra de 10 crianças. Também se utilizou uma ficha de registo diferente para cada um dos períodos de observação, assinalando, com um círculo, se a observação foi realizada de manhã ou de tarde e descrevendo a ação/atividade da criança durante cada uma delas. Após cada observação, e depois de 1 minuto de reflexão, registou-se a classificação no que respeita ao nível dominante de envolvimento, tendo por base as descrições dos indicadores de cada um dos níveis, e as áreas ou domínios predominantes de aprendizagem experienciados pela criança.

É de referir, ainda, que em ambas as fichas de observação registou-se o nome da criança e o género, o nome do observador e do jardim de infância, o número total de crianças e de adultos presentes durante o período de observação, em cada sessão, e a data e a hora da observação, tendo o cuidado de não realizar observações seguidas.

Nos 4 dias de observação e de registo, aplicou-se a *Ficha de Observação do Bem-Estar Emocional e da Implicação* (Ficha 1g), tendo em consideração a apreciação global de cada um desses dias apenas no que se refere ao bem-estar emocional, uma vez que os níveis de implicação ou envolvimento foram registados nas outras fichas de

observação. Assim, com base na observação das crianças, assinalaram-se, com uma cruz, os níveis avaliativos do bem-estar emocional dominantes relativamente a cada criança, atendendo aos indicadores e às características que descrevem cada um dos 5 níveis, enunciados anteriormente.

### **3.5. Tratamento dos dados**

Depois da recolha dos dados, mediante a utilização dos quatro instrumentos seleccionados, procedeu-se ao tratamento e análise dos dados, de uma forma organizada e sistemática. “A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, citado por Amado, 2009, p. 233).

Relativamente aos dados recolhidos pela *entrevista* utilizou-se a técnica de *análise de conteúdo*, que “possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e interpretar os seus elementos constitutivos” (Robert & Bouillaguet, 1997 citado por Amado, 2009, p. 236). Enquanto técnica deve obedecer aos seguintes critérios: objetividade, fidelidade, validade e discriminação (Robert & Bouillaguet, 1997, citado por Amado, 2009, p. 236). O processo de análise de conteúdo implica “organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise” (Amado, 2009, p. 243). Mas para que tal seja possível é necessário “espartilhar os textos nas unidades de sentido que se considerarem pertinentes em função das características do material a estudar, dos objectivos de estudo” (Amado, 2009, p. 243). Concretizada esta etapa procede-se à atribuição de “um código a cada uma dessas unidades, correspondente ao sentido que se lhe atribui e que, ao mesmo tempo, traduz uma das categorias (ou subcategorias) do sistema. Terminada a codificação aproximam-se e confrontam-se as unidades de registo a que se atribuiu o mesmo código” (Amado, 2009, p. 244). Será com base neste processo que o investigador vai “elaborar um texto que traduza os traços comuns e os traços diferentes das diversas mensagens analisadas e que, a partir daí, avance na interpretação e na eventual teorização” (Amado, 2009, p. 244).

Assim, após a gravação áudio das entrevistas, procedeu-se à transcrição integral das perguntas realizadas e das respostas obtidas e, seguidamente, à respetiva análise de conteúdo, cumprindo cada uma das fases do seu processo. Elaborou-se uma grelha de categorização dos dados (*vide* Anexo V) com cinco colunas:

1. *Categorias* – 10 dimensões da qualidade, apresentadas por Pascal e Bertram (2009) e que foram descritas no Capítulo 2;
2. *Subcategorias* – definidas de acordo com as questões realizadas;
3. *Questões* – perguntas presentes no guião da entrevista;
4. *Indicadores* – definidos com base nas unidades de registo;
5. *Unidades de registo* – excertos ou fragmentos das respostas transcritas, utilizando a letra C e os números de 1 a 10 para identificar a criança que deu determinada resposta.

No que concerne às *Fichas de Observação das Oportunidades Educativas*, do *Envolvimento da Criança* e do *Bem-Estar e Implicação*:

1. juntou-se todas as observações referentes a cada uma delas;
2. registou-se o total de cada um dos itens das Fichas observados;
3. introduziu-se os dados referentes a cada um deles no programa *Microsoft Office Excel* e construíram-se gráficos de barras.

A análise dos dados implica interpretar, descrever e refletir sobre os aspetos importantes e significativos para o estudo, permitindo identificar “os pontos fortes, os pontos fracos, os aspectos e as dimensões que é necessário melhorar” (Pascal & Bertram, 2009, p. 175). A interpretação e análise dos dados conduz, numa fase posterior, à emergência de um plano de ação/intervenção que seja “estruturado e exequível, para o desenvolvimento da qualidade da aprendizagem das crianças” (Pascal & Bertram, 2009, p. 173) e, conseqüentemente, da prática educativa do educador de infância e do próprio contexto. Na presente investigação este plano não será elaborado, uma vez que não constitui um dos objetivos a concretizar.

No ponto seguinte apresentam-se os dados obtidos com cada um dos instrumentos utilizados: Entrevista, *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas* (FOE), *Ficha de Observação do Envolvimento da Criança* (FEC/LIS-YC), todos instrumentos do DQP, e a *Ficha de Observação do Bem-Estar Emocional e da Implicação* (Ficha 1g), instrumento do SAC.

### **3.6. Análise dos dados e apresentação dos resultados**

De seguida apresentam-se os dados obtidos com cada um dos instrumentos utilizados, começando pela entrevista e depois as várias observações das crianças.

#### **Entrevista**

Os dados, tratados como referido através da análise de conteúdo, são apresentados segundo as diversas categorias e subcategorias, que correspondem às questões da entrevista e respetivas questões de investigação.

##### **1. Categoria: *Finalidades e Objetivos***

**Subcategoria: a) *Motivos da frequência***

**Questões:** “Porque é que as crianças vêm para o jardim de infância? Sabes porque é que os teus pais te trazem para aqui?”

A maioria das respostas incide nos motivos profissionais/financeiros (6) e relacionados com a aprendizagem (6), ilustradas pelos seguintes exemplos: “Porque eles têm de trabalhar e ganhar dinheiro” (C2) e “Porque eu tenho de aprender coisas” (C6). São também referidos motivos lúdicos (2), nomeadamente “Para brincar” (C3 e C10), e outros (2), relacionados com a descrição do que as crianças fizeram durante o dia quando os pais as vêm buscar e com a escolha do jardim de infância pelo facto dos pais o terem conhecido e gostado.

##### **2. Categoria: *Currículo/Experiências de Aprendizagem***

**Subcategoria: a) *Atividades desenvolvidas***

**Questão:** “O que fazes aqui?”

As crianças referem um conjunto diversificado de atividades, que foram agrupadas de acordo com as áreas de conteúdo e respetivos domínios (*vide* Capítulo 1).

Verifica-se a predominância das atividades da área de Formação Pessoal e Social, com 7 ocorrências. Das respostas obtidas, destaca-se claramente o brincar/jogar. As crianças referem que brincam e que fazem jogos, especificando, por vezes, onde, o quê e com quem, como mostram os exemplos: “Podemos brincar lá fora [...] vamos ao coreto [...] vamos lá brincar e fazer jogos. Podemos fazer o jogo das escondidas atrás das árvores... podemos brincar ao macaquinho do chinês [...] e depois também podemos brincar à estátua” (C1); “Brinco e vou à rua com os meus amigos... Vamos ao coreto e ao parque” (C2).

Seguem-se as atividades do domínio da Expressão Plástica e da área de Conhecimento do Mundo, ambas com 3 ocorrências. No que se refere às primeiras, o desenho foi mencionado com unanimidade. No que concerne às segundas, as respostas obtidas realçam o conhecimento do meio próximo e envolvente: “E vamos conhecer coisas novas” (C2), referente ao jardim de infância: “Aprendo coisas e também conheço as coisas da escola. Aprendo coisas, a escola como ela é” (C6), e às temáticas abordadas nos projetos e atividades desenvolvidos: “Aprendo coisas [...] Faço trabalhos sobre o Castelo de Montemor e sobre o Jardim Botânico e sobre o Basófilas” (C3). Foram referidas ainda atividades dos domínios da Expressão Motora (2), da Matemática (2) e da Expressão Dramática (1). Para além de todas estas atividades, algumas crianças mencionaram que, no jardim de infância, fazem trabalhos e estudam (5).

**Subcategoria:** *b) Atividades mais preferidas*

**Questão:** “O que mais gostas de fazer?”

Verifica-se igualmente uma diversidade quanto às respostas obtidas. Com 7 ocorrências são referidas atividades da área de Formação Pessoal e Social, especificamente lúdicas (6) e de diálogo (1), ou seja, “conversar” (C6). As crianças referem que gostam de brincar, de fazer jogos, de brincar no exterior e de o fazer com os amigos, tal como aconteceu nas respostas obtidas à questão anterior: “Gosto mais de brincar” (C10); “Gosto muito de brincar com as minhas amigas” (C1); “Brincar na rua e brincar com os meus colegas” (C7); “Brincar na rua, no coreto e no parque” (C8).

Com 5 ocorrências surgem respostas relacionadas com a aprendizagem, o estudo e a realização de trabalhos: “Gosto de aprender e de fazer coisas novas” (C2); “De estudar” (C5); “Gosto de fazer trabalhos para a mamã ver” (C8). De seguida são referidas as atividades do domínio da Expressão Plástica (4), nomeadamente o desenho,

a pintura e a modelagem de plasticina, da Expressão Dramática (2), da Matemática (1) e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (1). São referidas ainda outras atividades ou aspetos gerais (3) como “Gosto de ir à rua” (C2), “Gosto de vir para a escola” (C9) e “Gosto de fazer tudo” (C10).

**Subcategoria:** *c) Atividades menos preferidas*

**Questão:** “O que menos gostas de fazer?”

As crianças referem atividades do domínio da Expressão Plástica (2), com respostas referentes ao desenho, do domínio da Linguagem Oral e Escrita (1), alusivas à leitura de histórias longas, e da área de Formação Pessoal e Social (1), quanto à realização de determinados jogos. Foram referidas também atividades no exterior (1), nomeadamente “ir à rua” (C5), e outras atividades/comportamentos (4) como por exemplo “Não gosto de estar sozinha, de brincar sozinha” (C2), “Que me aleijem” (C7), “Não gosto que os meus colegas portem-se mal. Gosto menos de partir brinquedos” (C8) e “Não gosto de perder” (C10). Uma das crianças respondeu que gosta “de fazer tudo” (C4) e outra não respondeu (C6).

**Subcategoria:** *d) Aprendizagens realizadas*

**Questão:** “Podes contar-me alguma coisa que tenhas aprendido no jardim de infância e que não sabias antes?”

As respostas predominantes prendem-se com as áreas de Formação Pessoal e Social e de Conhecimento do Mundo, ambas com 5 ocorrências. Relativamente à primeira, as crianças referiram aspetos relacionados com a aprendizagem de regras e de comportamentos sociais: “Aprendi a estar em roda no tapete” (C1), “Também aprendi que não se magoam os colegas, não se corre no corredor” (C8) e “Aprendi a fazer amigos na escola. Aprendi a arrumar sozinho as coisas” (C9). Quanto à segunda, as crianças mencionaram aprendizagens relacionadas com o jardim de infância, “Não sabia que tinha tantas salas” (C6), e com a história da cidade de Coimbra, abordada e explorada com o desenvolvimento do Projeto Curricular de Grupo, como por exemplo “A história da princesa Cindazunda e que havia sítios como a Torre de Anto, a Universidade, o Mosteiro de Santa Clara” (C2).

Seguem-se as aprendizagens nos domínios: da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (2), no que se refere à expressão oral, leitura de histórias e escrita do nome; da Expressão Plástica, nomeadamente o desenho; da Expressão Motora (1), alusivas à realização de movimentos e ações motoras; da Matemática (1), especificamente as construções. Foram referidas ainda aprendizagens não especificadas (2): “Eu não sabia que quando vim para aqui ia aprender coisas novas” (C3) e “Aprendi a fazer trabalhos” (C9).

### 3. **Categoria:** *Estratégias de ensino/aprendizagem*

**Subcategoria:** *a) Elementos promotores da aprendizagem*

**Questão:** “Quem é que te ajuda a aprender, aqui no jardim de infância?”

Todas as crianças referem a educadora e a auxiliar do grupo, tendo uma criança mencionado também outras colaboradoras e/ou funcionárias da instituição.

**Subcategoria:** *b) Conhecimento das regras de comportamento*

**Questão:** “Há alguma coisa que não possas fazer aqui?”

A maioria das respostas prende-se com o magoar (8), como “Não posso morder. Nem dar murros, nem bater, nem empurrar” (C10). São ainda referidos o mexer nos pertences dos outros (1), ir sozinho/a para o exterior (1), não partilhar (1), estragar/danificar objetos (1) e correr em espaços interiores (1).

**Subcategoria:** *c) Conhecimento das regras de utilização dos espaços*

**Questão:** “Há sítios da sala, da escola, para onde não possas ir?”

As crianças responderam, maioritariamente, não poderem ir para uma sala ou para o exterior sozinhas sem supervisão do adulto (8) e, ainda, para uma sala à sua escolha (1) e para o berçário (1).

**Subcategoria:** *d) Conhecimento das regras de utilização dos materiais*

**Questão:** “Podes pegar nas coisas que quiseres?”

A esta questão, 5 crianças responderam afirmativamente, dizendo que podem escolher e mexer em todos os materiais existentes na sala, como no exemplo: “Sim. Posso mexer no jogo ou num puzzle e nas canetas e livros e naquele jogo que está na caixa roxa e amarela” (C9). As restantes 5 crianças responderam negativamente, referindo que há objetos e materiais em que não estão autorizadas a mexer, como: “Não posso mexer nas coisas dos outros meninos e nas coisas dos adultos” (C4) ou “No lixo” (C4).

**Subcategoria:** *e) Espaço preferido*

**Questão:** “Qual o sítio em que mais gostas de estar?”

De acordo com as respostas obtidas, 5 crianças preferem quer espaços interiores quer exteriores para estar, brincar e aprender: “Na Sala da Plástica, nos Cantinhos, na rua e no coreto” (C2) ou “Na escola. Gosto de estar em todos os sítios” (C5). Outras 3 crianças referem os espaços interiores como local preferido, por exemplo: “Sala das Expressões. Sala dos Cantinhos. Também na das Ciências. Gosto de brincar nas três salas” (C1); “Nos Cantinhos porque é a sala que tem mais espaço” (C6) e “A brincar com os meus colegas todos nos Cantinhos, na mercearia” (C8), tendo-se verificado a referência à Sala dos Cantinhos nas três respostas dadas. As restantes 2 crianças assumem a sua preferência pelos espaços exteriores: “No parque” (C4) e “Na rua” (C10).

#### 4. **Categoria:** *Planeamento, avaliação e registo*

**Subcategoria:** *a) Conhecimento das atividades a realizar*

**Questão:** “De manhã, quando chegas, como é que sabes o que vais fazer?”

A conversar ou a dialogar em grande grupo, com 9 ocorrências, destaca-se como sendo o principal meio de saber quais as atividades que vão realizar ao longo do dia: “Sentamo-nos no tapete. Depois conversamos. Depois vamos para as mesas e começamos os trabalhos. Sei o que vou fazer quando falamos. Depois de falar, vamos



fazer” (C2). Também referem que sabem o que vão fazer quando há atividades que foram iniciadas no dia anterior mas que não foram concluídas (2) e pelo facto de conhecerem os vários momentos e a sequência da rotina diária (2): “Dizes *Amanhã continuas!* E eu já sei o que vou fazer no outro dia de manhã” (C3) e “Vou fazer às vezes a pesquisa e às vezes os trabalhos. Sei porque fazemos todos os dias” (C5).

**Subcategoria:** *b) Reconhecimento do empenho*

**Questão:** “Quando uma criança faz uma coisa muito bem feita, o que é que acontece?”

As crianças referem que neste tipo de situação é frequente o elogio (verbal) e o reforço através da manifestação de carinho (6), como mostra o exemplo “As professoras dizem *Muito bem!* e dão um beijinho às vezes. Também dão um abraço” (C2), bem como a recompensa (5): “Faço coisas que é correto e também não fico de castigo” (C6), “Quando estou a portar-me bem, brinco com os meus colegas” (C7) ou “Quando fazemos coisas bem feitas, nós vamos brincar” (C9). Também se informam os pais acerca do empenho da criança (2), ou seja, “Depois quando nos vêm buscar, vocês dizem aos pais” (C8).

**5. Categoria:** *Pessoal*

**Subcategoria:** *a) Funções das educadoras*

**Questões:** “O que fazem aqui as educadoras? O que é que faço aqui?”

Segundo as crianças, as educadoras: ensinam/ajudam a aprender (6), “Ensinam as coisas” (C2); ajudam na realização de tarefas e atividades (5), ou seja, “Ajuda-nos a fazer trabalhos. Ajuda-nos a fazer pesquisa no computador para os projetos. Nós pesquisamos para fazer os trabalhos” (C3); cuidam delas e conversam com elas (4); introduzem as atividades (4), pois “Podem explicar o que vamos fazer” (C1); questionam e respondem a perguntas (2); comentam as atividades e os trabalhos, ou seja, dão *feedback* (1), “Diz se está bem ou não e diz se está bonito o trabalho, a atividade” (C2).

## 6. Categoria: Espaço

### **Subcategoria:** a) *Área preferida da sala*

**Questão:** “Qual é a área de que gostas mais?”

A maioria das crianças (7) prefere a área do *faz-de-conta*, do jogo simbólico, mencionando nas suas respostas a Sala dos Cantinhos como espaço de referência relativamente a esta área, como neste exemplo: “O quarto dos bebés, a cozinha e os sofás na Sala dos Cantinhos” (C4). Segue-se a área da construção com 2 ocorrências e a área do desenho/grafismo e o tapete, ambas com 1 ocorrência. Estas preferências são ilustradas pelos seguintes exemplos: “Gosto mais de estar a brincar com aqueles brinquedos da outra sala, onde tem uma camioneta para montar” (C8), “De fazer desenhos” (C2) e “Gosto de estar no tapete a aprender as coisas” (C10).

### **Subcategoria:** b) *Modificação dos espaços e materiais*

**Questão:** “Se pudesses mudar alguma coisa na(s) tua(s) sala(s) o que mudavas?”

As crianças referem a substituição/troca de objetos e materiais existentes (5), ou seja, “Punha coisas novas e diferentes” (C3), “Mudava alguns brinquedos” (C7), “Mudava algumas peças que eu e os meus colegas precisavam” (C8), etc., bem como a reformulação/alteração da disposição das áreas (4), dos espaços interiores e exteriores, como por exemplo “Mudava a área dos desenhos para a Sala dos Cantinhos, porque assim quando estivéssemos a brincar podíamos também fazer um desenho na Sala dos Cantinhos” ou “Mudava o escorrega. Pintava-o e mudava-o para ao pé dos baloiços” (C10). Por seu lado, 2 crianças afirmam não fazer nenhuma alteração: “Não há nada que eu gostava de mudar” (C4) ou “Mudava... mudava... Não sei. Não há nada” (C6).

### **Subcategoria:** c) *Atividade preferida na sala*

**Questão:** “Qual a atividade que gostas mais de fazer dentro da sala?”

A maioria das respostas incide nas atividades do domínio da Expressão Plástica (9), nomeadamente o desenho e a pintura. Seguem-se as atividades dos domínios da Matemática (4), especificamente jogos de construção, de ordenação e puzzles, e da Expressão Dramática (2), no que diz respeito ao jogo simbólico, de *faz-de-conta*. Com 1

ocorrência são referidas atividades do domínio da Linguagem Oral e Escrita (*i.e.* leitura de histórias) e das áreas de Formação Pessoal e Social (*i.e.* brincar e conversar) e de Conhecimento do Mundo (*i.e.* realização de experiências).

**Subcategoria:** d) *Atividade preferida no exterior*

**Questão:** “Qual a atividade que gostas mais de fazer lá fora?”

No exterior, as crianças preferem realizar atividades relacionadas com os domínios da Expressão Motora (6) e da Expressão Dramática (5), bem como com a área de Formação Pessoal e Social (5). Quanto às primeiras, gostam de “Andar de triciclo, andar de escorrega e de fazer coisas nas barras, baloiçar” (C2), “De fazer corridas” (C3) e “De andar no baloiço” (C7). No que diz respeito às segundas, demonstram interesse pelo jogo simbólico, pela imitação e representação de papéis, como por exemplo “Brincar no parque às mães e aos pais” (C4) ou “Jogar aos polícias e aos ladrões” (C6). Relativamente às terceiras, as crianças referem que gostam e que preferem jogar e brincar com os amigos, como mostra a seguinte frase “Gosto de brincar com os meus colegas. Brincar às escondidas e gosto de brincar à apanhada” (C10).

## 7. **Categoria:** *Relações e Interações*

**Subcategoria:** a) *Consequências dos comportamentos adequados*

**Questão:** “O que acontece quando uma criança se porta bem?”

Para a maioria das crianças, perante um comportamento adequado, o elogio e o reforço através da manifestação de carinho, registando 5 ocorrências, é evidente e frequente: “Dizem *Boa! Conseguiste!*” (C2), “Acontece que estamos de *Parabéns* e que portámo-nos bem” (C5) ou “Dás-lhe um beijinho e um abraço. Dás-lhe um beijinho muito grande” (C10). Também referem a recompensa (3): “Vocês deixam que os meninos digam o que querem fazer” (C8); a satisfação pessoal/bem-estar (2): “Acontece que nos portamos bem, não nos portamos mal. Ficamos contentes” (C6); a satisfação parental (1): “Acontece que se portam bem e os pais ficam felizes, quando ouvem as professoras” (C1).

**Subcategoria:** *b) Consequências dos comportamentos inadequados*

**Questão:** “O que acontece quando uma criança se porta mal?”

Relativamente aos comportamentos inadequados, o castigo/punição assume uma significativa maioria e preponderância, com 10 ocorrências, uma vez que todas as crianças mencionaram este tipo de consequência. Como por exemplo: “Pões de castigo. Não vão mais à rua e ficam a fazer um trabalho com as professoras” (C1); “Depois ou ficam na sala ou sentam-se um bocadinho no banco da rua ou não podem escolher o que mais gostam de fazer” (C3); “Fica de castigo. Não brinca mais com uma coisa que gosta. Tiramos a coisa que mais gosta” (C6); etc.

Seguem-se: o diálogo/chamada de atenção por parte do adulto (3): “Chamam a atenção. E dizem *Isto está muito mal feito. Estão a portar mal. Estão a faltar ao respeito das pessoas. E também assim não vão à rua*” (C2); a insatisfação pessoal/mal-estar da criança (2): “Também fica triste” (C6); a insatisfação parental (1): “Acontece que quando ouvem o que as professoras estão a dizer, os pais vão para casa tristes. Porque o menino portou-se mal. Os pais ficaram muito chateados e zangados e tiveram de ter uma conversa” (C1).

**Subcategoria:** *c) Consequências de atitudes positivas para com o outro*

**Questão:** “O que acontece quando uma criança ajuda os outros?”

De acordo com as respostas obtidas, a consequência mais frequente para esta atitude é a interajuda com 6 ocorrências. Por exemplo: “O bebé quando chora, os mais velhos vão levantá-lo e ajudá-lo e depois nós vamos levar às professoras dele. Explicamos que o menino caiu e também explicamos que o menino escorregou e caiu e aleijou-se” (C1); “Se algum menino não conseguir brincar, eu brinco com ele. Se algum menino não conseguir se baloiçar no baloiço, eu empurro” (C7); etc. Para além da interajuda, são referidos também a satisfação pessoal/bem-estar (3), ou seja, “Ela sente-se bem e fica feliz. Eu fico feliz por ajudar o colega” (C4), e o elogio e o reforço mediante a manifestação de carinho (2), isto é, “Dizem *Boa! Tu ajudaste a outra. Também dizem Tu és amiga dela*” (C2) e “(ed.) *dás-lhe um beijinho e um abraço muito grande*” (C10).

**Subcategoria:** *d) Opção de escolha de atividades*

**Questão:** “Todas as crianças têm de fazer as mesmas coisas ou podem fazer coisas diferentes?”

A resposta a esta questão é unânime, ou seja, todas as crianças referem que é possível fazer coisas diferentes: “Podem fazer coisas diferentes. Como uma estar a desenhar, a outra a pintar, a outra a brincar e a outra a fazer uma banda desenhada [...] Podem fazer o que quiserem” (C2); “Podem fazer coisas iguais e podem fazer coisas diferentes. Elas escolhem o que querem” (C3).

**Subcategoria:** *e) Expressão de ideias e opiniões/escolhas (afirmação pessoal)*

**Questão:** “Quando não concordas com alguém ou com alguma coisa podes dizer que não concordas?”

Todas as crianças responderam que sim, que podem expressar as suas ideias, opiniões, escolhas, etc. A sua afirmação pessoal relativamente a uma determinada situação ou acontecimento permite-lhes: alertar/chamar a atenção do(s) colega(s) (3), como: “Digo que não está correto. Também digo que não tenho de falar da mesma forma” (C6); ter opção de escolha relativamente às atividades (2), na medida em que “Posso dizer que não quero fazer a mesma coisa porque quero fazer uma coisa diferente” (C3); dar opinião (2): “Posso dizer que não quero, não gosto” (C9); terminar ou mudar de atividade, como por exemplo “Quando eu não quero mais andar de baloiço, digo que não quero mais andar. Se quiser andar, posso dizer que sim. Se não me apetecer, posso dizer que não” (C1). Duas crianças responderam apenas que podiam, sem especificar de que forma ou dar um exemplo, como a maioria das crianças fez.

**Subcategoria:** *f) Atividades possíveis*

**Questão:** “Se tivesses de explicar a uma criança que pensa vir para aqui no próximo ano o que pode fazer, o que é que tu lhe dizias?”

À semelhança de outras questões relacionadas com atividades, as crianças referem um conjunto diversificado de possibilidades. Verifica-se a predominância das atividades da Área de Formação Pessoal e Social, com 9 ocorrências. Das respostas obtidas,

destacam-se as possibilidades de brincar, de jogar, de fazer novos amigos, de estar e de conversar com as outras crianças e com os adultos e de escolher o que fazer.

Seguem-se as atividades do domínio da Expressão Plástica, com 3 ocorrências, incidindo sobretudo no desenho e fazendo referência também à pintura e à modelagem com plasticina. Com 1 ocorrência, cada são referidas as atividades dos domínios da Expressão Dramática (jogo simbólico/representação de papéis), da Expressão Motora (*i.e.* utilização/exploração de triciclos), da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (*i.e.* leitura de histórias) e da área de Conhecimento do Mundo (*i.e.* realização de experiências e observação com a lupa).

As crianças referem, ainda, a possibilidade de realizar trabalhos e de fazerem novas aprendizagens (4).

**Subcategoria:** *g) Proibições*

**Questão:** “Se tivesses de explicar a uma criança que pensa vir para aqui no próximo ano o que é proibido, o que é que tu lhe dizias?”

De acordo com as respostas registadas, é ou seria proibido: magoar os outros (4), como “não pode dar murros, dar palmadas e beliscões” (C6); mexer nos objetos e pertences dos outros (3): “Não podia mexer nas coisas dos colegas sem pedir, sem autorização” (C4); quebrar/não cumprir as regras (2): “Não se pode portar mal. Tem de respeitar as regras” (C5); ir sozinho/a para algum espaço do jardim de infância (2): “[...] Só podia ir com uma pessoa adulta” (C7).

**Subcategoria:** *h) Gosto pelo jardim de infância e respetivas razões/motivos*

**Questão:** “Gostas de estar aqui? Porquê?”

Todas as crianças responderam que sim, sendo o principal motivo as características do jardim de infância, com 8 ocorrências: “Porque podemos fazer coisas novas que nós ainda não tenhamos feito. Podemos fazer também o que nós quisermos. Ler livros, brincar, construir e fazer um desenho livre e também podemos fazer jogos” (C1); “Gosto porque tem coisas fixas. Coisas que nós gostamos muito, muito, muito [...] ir à rua [...] de brincar na Sala dos Cantinhos [...] de brincar na das Ciências [...] de construir coisas. E na das Expressões. Há mesas para desenhar e pintar no cavalete, para

fazer pinturas neles e aguarelas” (C2); “Quando a mãe vem-me buscar, eu não quero ir embora” (C3); “Porque gosto de aprender coisas” (C10).

Para além deste principal motivo, foram referidas também as relações interpessoais criadas no jardim de infância, com 2 ocorrências: “Porque os meninos são meus amigos e também as meninas. E a (aux.) e a (ed.) também [...] Eu gosto deles” (C9).

## 8. **Categoria:** *Igualdade de Oportunidades*

**Subcategoria:** *a) Igualdade de oportunidades entre os géneros*

**Questões:** “Todas as crianças podem fazer as mesmas coisas aqui no jardim de infância? Há coisas que só podem fazer os meninos? Há coisas que só podem fazer as meninas?”

A resposta a estas questões é unânime, na medida em que todas as crianças referem que podem fazer as mesmas coisas no jardim de infância, independentemente do género. Isto significa que, na sua perspetiva, há igualdade de oportunidades, independentemente de ser menino ou menina, como mostram os seguintes exemplos: “Podem fazer as mesmas coisas que os outros colegas estão a fazer. Os meninos podem fazer coisas que as meninas estão a fazer e as meninas podem fazer coisas que os meninos estão a fazer” (C1); “Todos podem fazer as mesmas coisas” (C4).

**Subcategoria:** *b) Aceitação da diferença*

**Questão:** “Achas que as pessoas podem ser diferentes e mesmo assim ser amigas?”

Também relativamente a esta questão todas as crianças estão em concordância, uma vez que afirmam a existência da aceitação da diferença. Deste modo, as pessoas com diferentes características (físicas, culturais, etc.) podem relacionar-se e criar laços de amizade: “Porque são amigas na mesma, não é preciso ser iguais para serem amigas. Com a mesma espécie de cabelo, de olhos, orelhas, de pele, de data de nascimento, nome e também calçado” (C2); “Podem ser amigas dos colegas do grupo e dos outros meninos dos outros grupos” (C3); “Porque por serem diferentes não há nenhum problema. Também porque não faz mal nenhum” (C6) e “Porque elas gostam uma das outras” (C10).

9. **Categoria:** Participação dos pais, família e envolvimento comunitário

**Subcategoria:** *a) Comunicação aos pais das experiências vividas*

**Questão:** “Quando vais para casa contas aos teus pais o que estiveste a fazer no jardim de infância?”

De acordo com as respostas obtidas, todas as crianças conversam com os pais sobre as experiências que vivenciam no jardim de infância. Nestes momentos de diálogo, as crianças descrevem o que fizeram durante o dia (9): “Digo o que é que fiz” (C6) e avaliam (3): “Conto como é que correu. Conto se me portei bem ou não” (C1).

10. **Categoria:** Monitorização e Avaliação

**Subcategoria:** *a) Sugestões de melhoramento*

**Questão:** “O que fazias para melhorar o jardim de infância?”

Das 10 crianças que foram entrevistadas, 6 referem algumas sugestões de melhoria, nomeadamente cuidar e preservar a natureza (2), modificar o comportamento das crianças (1), alterar o aspeto do jardim de infância (2) e promover maior partilha (1). As outras 4 crianças não sugerem nenhuma alteração, referindo que não há nada a melhorar, que está bem como está, que gostam do jardim tal como ele é.

**Subcategoria:** *b) Comentário/feedback acerca dos comportamentos adequados e realizações*

**Questão:** “Quando fazes uma coisa bem, o que te dizem?”

Todas as crianças referem que são elogiadas perante a ocorrência de comportamentos adequados e realizações, como ilustram os seguintes exemplos: “Dizem *Conseguiste! Boa! Muito bem!*” (C2), “Dizem que fiz bem e que estou de parabéns” (C3) ou “Dizem que me estou a portar muito bem” (C7). Para além do elogio, 3 crianças mencionam também a recompensa, na medida em que os adultos “Dão beijinhos e abraços e depois deixam ir brincar” (C8) e “Dizem para fazer uma atividade” (C9).



**Subcategoria:** *c) Comentário/feedback acerca dos comportamentos inadequados e dificuldades*

**Questão:** “Quando fazes uma coisa mal, o que te dizem?”

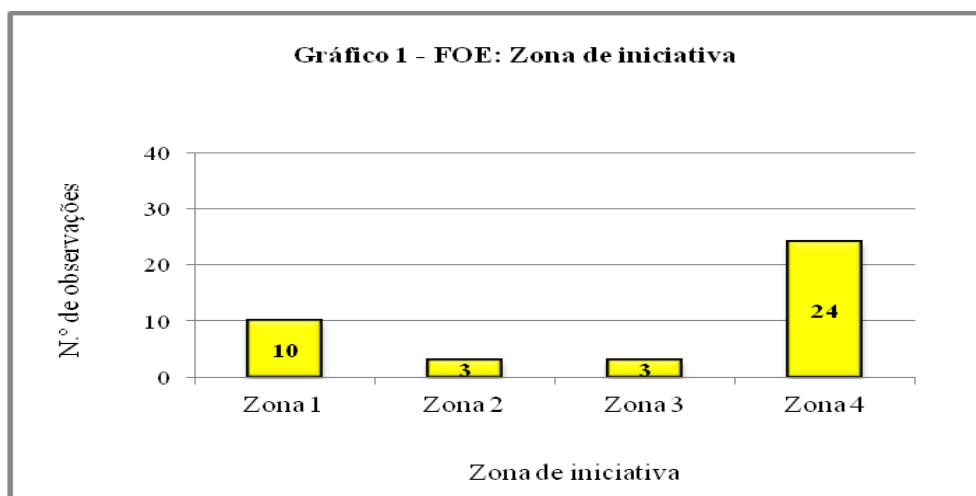
A resposta com maior predominância, face a comportamentos inadequados e dificuldades manifestadas, é a chamada de atenção, com 9 ocorrências: “Dizem que eu não devia fazer isso e que não estava correto” (C6); “Dizem que não está bem feito” (C9). Referem também a existência de um castigo (3): “Que fico de castigo, sentada e que não posso brincar” (C4) ou “Mudam de folha e tenho de fazer outro igual. E tenho de fazer bem” (C8), o diálogo e o questionamento acerca do que aconteceu (2): “Falam comigo e conversam” (C2) ou “Dizem que tenho de pensar no que eu fiz e perguntam-me se eu acho que fiz bem ou mal” (C3), e a informação aos pais (1): “E há um recado aos meus pais” (C5).

**Comentário espontâneo/Questão aberta:** “Queres contar mais alguma coisa sobre o teu jardim de infância?”

A esta questão aberta, 7 crianças respondem negativamente e 3 respondem afirmativamente, salientando aspetos positivos acerca dos recursos e das atividades do jardim de infância: “A escola tem comidas deliciosas” (C2), “O nosso jardim de infância tem brinquedos na rua. Vocês deixam levar os brinquedos para a rua” (C8) e “A escola é divertida e gosto da escola sempre e gosto de aprender coisas novas” (C7).

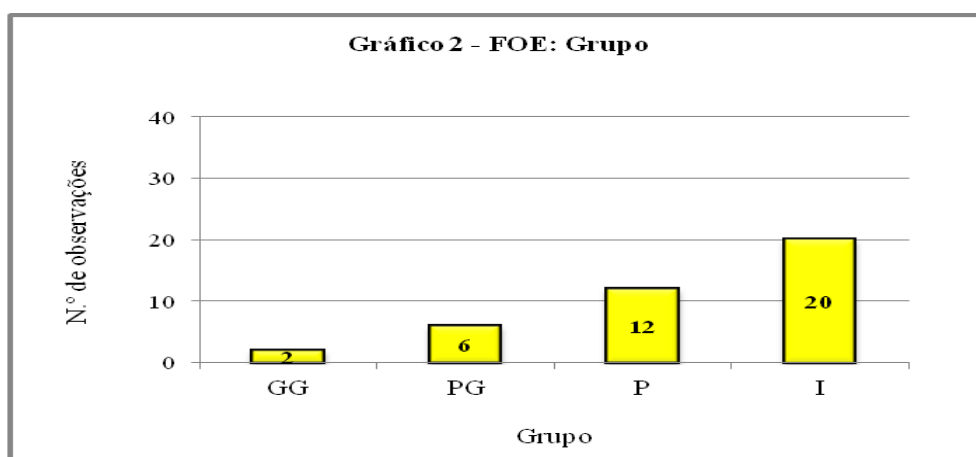
## Resultados – Ficha de Observação das Oportunidades Educativas (FOE - DQP)

Gráfico 1 – FOE: Zona de iniciativa



Começamos pela zona de iniciativa, ou seja, ao grau de liberdade de escolha que é dado à criança (Gráfico 1). Das 40 observações realizadas, verificam-se 24 ocorrências na zona 4, na qual as crianças têm total liberdade de escolha, assumindo esta maior preponderância relativamente a todas as outras; 10 na zona 1, em que as crianças realizam as atividades propostas pelo adulto, uma vez que não lhes é dada opção de escolha; 3 na zona 2, na qual lhes é oferecido um número limitado de escolhas entre determinadas atividades; 3 na zona 3, deparando-se com um conjunto de atividades que não podem ser escolhidas.

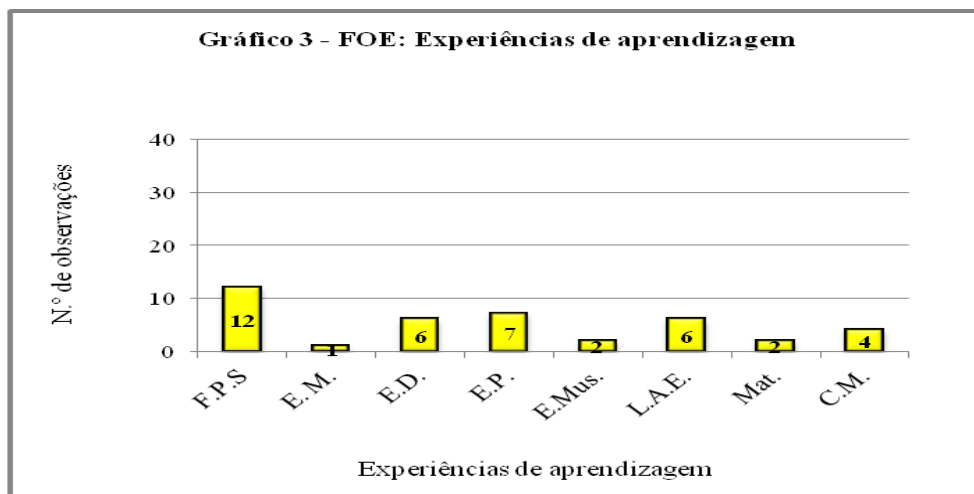
Gráfico 2 – FOE: Grupo



Os resultados referentes à organização do grupo de crianças, relativamente às atividades que são observadas e descritas estão patentes no Gráfico 2. Ao analisá-lo, é

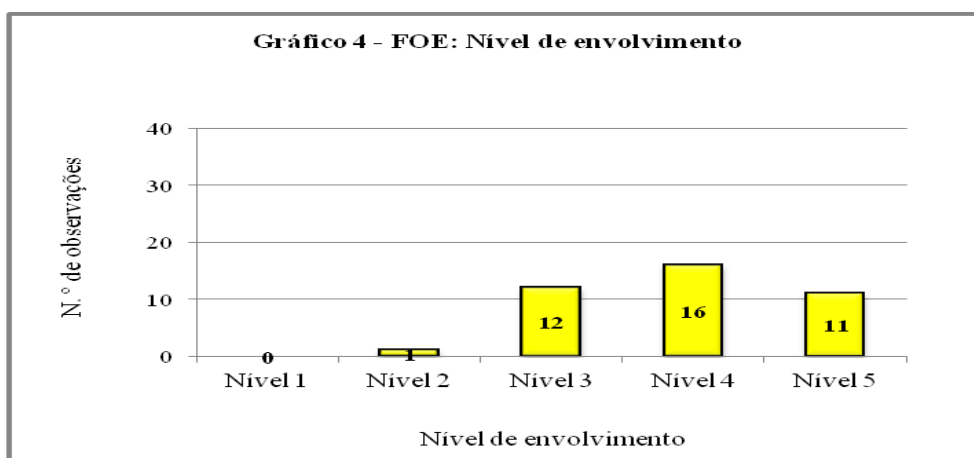
possível constatar que foram registadas 20 atividades individuais, 12 atividades a pares, 6 atividades em pequeno grupo e 2 em grande grupo.

Gráfico 3 – FOE: Experiências de aprendizagem



No que diz respeito às experiências de aprendizagem, ou seja, às atividades que são proporcionadas ao grupo de crianças, organizadas de acordo com as áreas de conteúdo e respetivos domínios, através do Gráfico 3, verifica-se que a área de conteúdo que se destaca, claramente, é a de Formação Pessoal e Social (12), seguindo-se os domínios da Expressão Plástica (7), da Expressão Dramática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, ambas com 6 ocorrências, a área do Conhecimento do Mundo (4), os domínios da Matemática e da Expressão Musical, ambos com 2 ocorrências, e o da Expressão Motora, com 1.

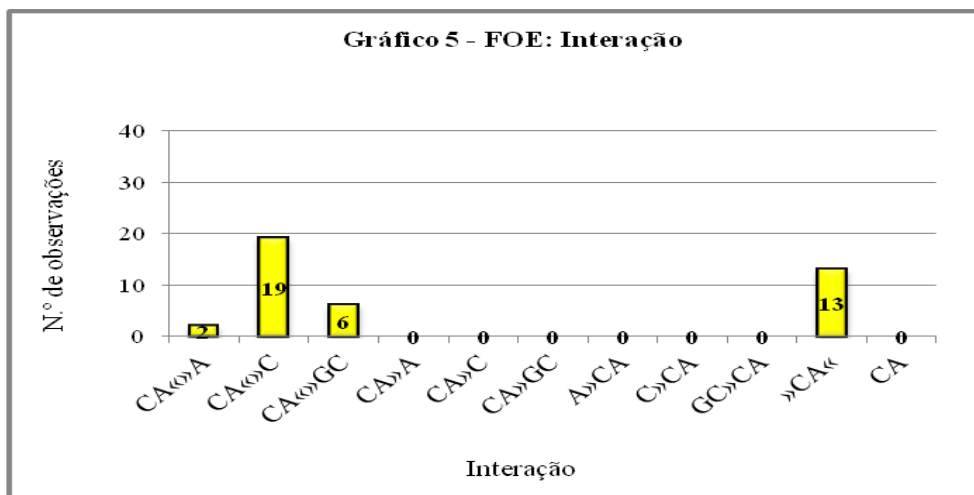
Gráfico 4 – FOE: Nível de envolvimento



Quanto aos níveis de envolvimento das crianças durante os vários períodos de observação (Gráfico 4), verificam-se 16 ocorrências no nível 4 (*i.e.* atividade com

momentos intensos), 12 no nível 3 (*i.e.* atividade mais ou menos contínua), 11 no nível 5 (*i.e.* atividade intensa mantida) e 1 no nível 2 (*i.e.* atividade frequentemente interrompida), não se registrando ocorrências no nível 1 (*i.e.* ausência de atividade).

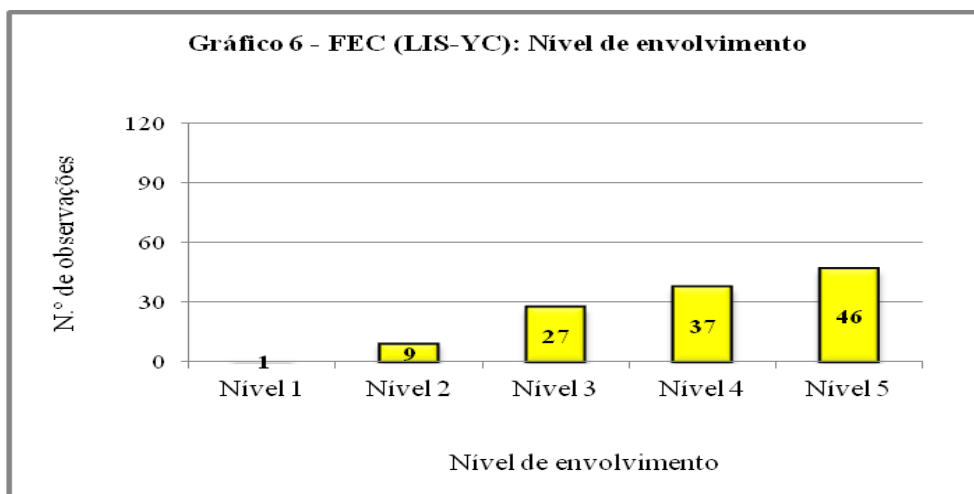
Gráfico 5 – FOE: Interação



O Gráfico 5 ilustra o tipo de interação que ocorre e que é mais predominante no decorrer do período de observação. Deste modo, verifica-se que a maioria das interações ocorrem entre criança-alvo e criança (19), seguindo-se as situações em que a criança interage consigo própria (13), as interações entre a criança-alvo e o grupo de crianças (6) e, ainda, as interações entre a criança-alvo e o adulto (2). Não se registaram ocorrências de interação unilateral (*i.e.* criança-alvo interage com adulto; criança-alvo interage com outra criança; criança-alvo interage com um grupo de crianças; adulto interage com criança-alvo; outra criança interage com a criança-alvo; grupo de crianças interage com criança-alvo) nem de ausência de interação.

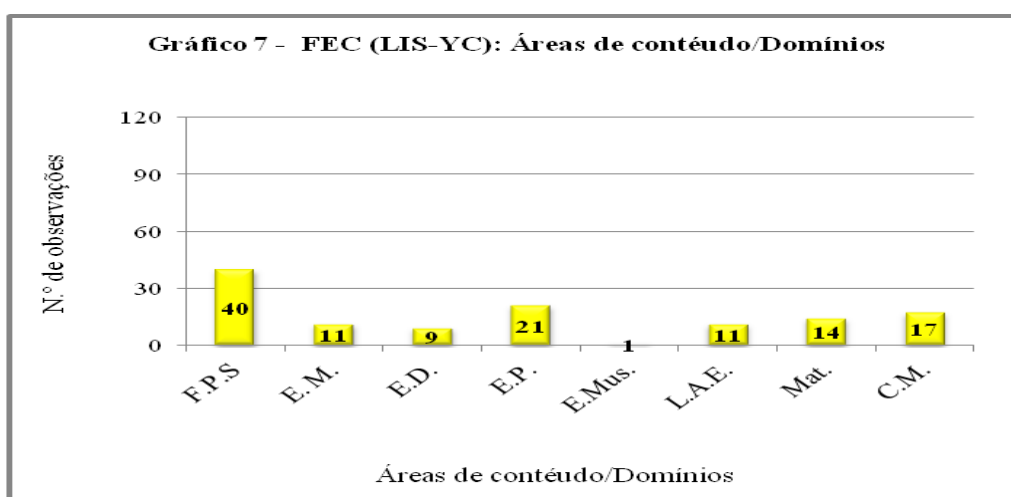
**Resultados – Ficha de Observação do Envolvimento da Criança**  
(FEC/LIS-YC- DQP)

Gráfico 6 – FEC (LIS-YC): Nível de envolvimento



No que diz respeito aos níveis de envolvimento registados durante o preenchimento da FEC, o Gráfico 6 mostra-nos que, em 120 observações, 46 ocorreram no nível 5, 37 no nível 4, 27 no nível 3, 9 no nível 2 e 1 no nível 1. Constata-se, deste modo, que, durante os períodos de observação, as crianças encontram-se nos níveis mais elevados de envolvimento.

Gráfico 7 – FEC (LIS-YC): Áreas de conteúdo/Domínios

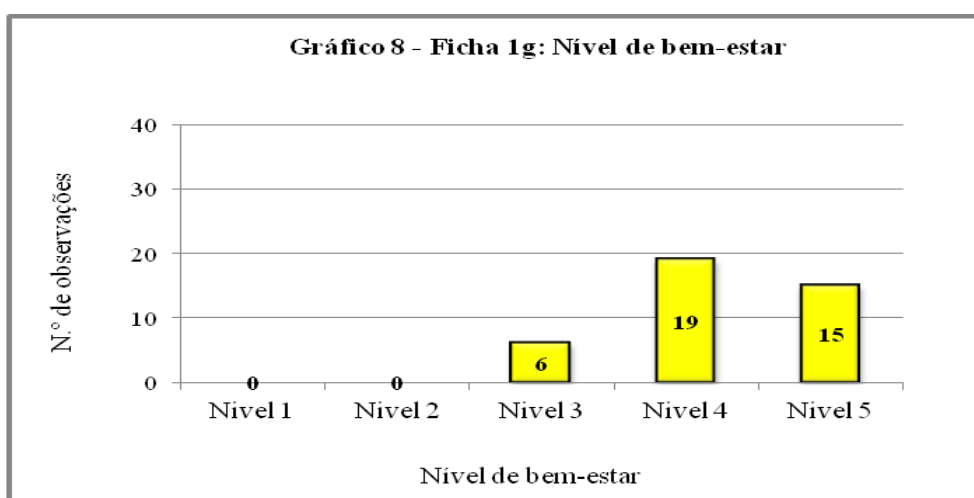


No que concerne às áreas de conteúdo e respetivos domínios observados (Gráfico 7), é possível verificar que a maioria das atividades insere-se na área de

Formação Pessoal e Social, com 40 ocorrências, seguindo-se o domínio da Expressão Plástica (21), a área de Conhecimento do Mundo (17), os domínios da Matemática (14), da Expressão Motora e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, ambos com 11 ocorrências, e da Expressão Dramática (9). O domínio da Expressão Musical regista 1 ocorrência.

**Resultados – Ficha de Observação do Bem-Estar Emocional e da Implicação**  
(Ficha 1g – SAC)

Gráfico 8 – Ficha 1g: Nível de bem-estar



O gráfico 8 refere-se aos níveis de bem-estar emocional da criança, que traduzem a forma como se sente e evidencia os seus sentimentos, no decorrer dos períodos de observação, que, no caso da Ficha 1g, correspondem aos dias em que se procedeu à recolha dos dados.

Ao analisá-lo, verificam-se 19 ocorrências no nível 4 (*i.e.* as crianças evidenciam sinais claros de satisfação, mas não plenos), 15 no nível 5 (*i.e.* as crianças evidenciam sinais plenos de contentamento) e 6 no nível 3 (*i.e.* as crianças apresentam uma postura neutra ou flutuante), não se registando ocorrências nos níveis 1 (*i.e.* as crianças evidenciam sinais de sofrimento emocional) e 2 (*i.e.* as crianças evidenciam um desequilíbrio emocional menos expressivo do que em 1, mas persistente).

### **3.7. Discussão dos resultados**

Após a análise e interpretação dos dados recolhidos pela entrevista e pelas fichas de observação, importa agora sintetizá-los e relacioná-los, para evidenciar as conclusões mais relevantes que se podem retirar do estudo realizado.

Começando pela entrevista, esta permitiu recolher dados relativamente às perspetivas das crianças no que diz respeito ao jardim de infância e à prática da educadora. De seguida, são apresentadas as principais conclusões de acordo com os resultados em cada uma das categorias (10 dimensões da qualidade e respetivas questões colocadas).

#### **1. Categoria: *Finalidades e Objetivos***

As crianças demonstram ter conhecimento e consciência dos motivos pelos quais frequentam o jardim de infância, evidenciando claramente os motivos profissionais/financeiros e a aprendizagem. O que significa que sabem e compreendem que os pais as inscrevem no jardim de infância sobretudo porque têm de trabalhar e porque é um local onde elas aprendem.

#### **2. Categoria: *Currículo/Experiências de Aprendizagem***

As crianças referem e descrevem um conjunto diversificado de atividades que são desenvolvidas, abrangendo todas as áreas de conteúdo e quase todos os respetivos domínios (à exceção dos domínios da Expressão Musical e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita) presentes nas OCEPE (1997). Conclui-se, deste modo, que as oportunidades educativas proporcionadas ao grupo de crianças são variadas e o currículo é rico e diversificado em aprendizagens. É de salientar a referência ao brincar, considerado como suporte da aprendizagem e enaltecido na filosofia-base da Casa da Criança Maria Granado e das restantes Casas da Criança da Fundação, pelo Professor Bissaya Barreto (1970).

Quanto às atividades mais preferidas, verifica-se, novamente, uma diversidade de atividades, destacando-se uma vez mais o brincar nas respostas obtidas. No que diz

respeito às atividades menos preferidas, são referidas algumas atividades, embora as respostas que se evidenciam aludem a aspetos relacionais e comportamentais.

Relativamente às aprendizagens realizadas no jardim de infância, a situação é semelhante, pois as crianças mencionam aprendizagens que se inserem nas três áreas de conteúdo presentes nas OCEPE (1997). É de salientar as que se referem à Área de Formação Pessoal e Social e à Área de Conhecimento do Mundo, na medida em que espelham a aprendizagem de regras de convivência social e regras de comportamento estabelecidas com o grupo e um conjunto de conhecimentos e de saberes específicos, que foram adquiridos mediante a aprendizagem pela ação e o desenvolvimento e a concretização de projetos, através da metodologia de Trabalho ou Pedagogia de Projeto (referidas no ponto 1.2. - Princípios metodológicos e curriculares, do Capítulo 1), decorrentes da temática do Projeto Curricular de Grupo.

### 3. **Categoria:** *Estratégias de ensino e aprendizagem*

As crianças identificam claramente os elementos promotores da aprendizagem, ou seja, as pessoas que ajudam a aprender, que participam no processo educativo e que são responsáveis pelo grupo. Demonstram também conhecer as regras de comportamento e de utilização dos espaços e dos materiais, nomeando a maioria das que foram estabelecidas com o grupo e que foram trabalhadas no decorrer do seu percurso no jardim de infância. É evidente a noção e a consciência a este nível, refletindo a intencionalidade da prática educativa, nomeadamente as aprendizagens na Área de Formação Pessoal e Social. Como já sabemos, esta é a área integradora do processo educativo, tal como é referido nas OCEPE (1997).

Relativamente ao espaço preferido, é notável o gosto e a preferência pelos espaços interiores e exteriores, o que reflete as oportunidades das crianças de brincarem e de realizarem atividades e aprendizagens quer no interior (nas salas), quer no exterior (no parque, no jardim, no campo de futebol, etc.). Esta evidência é sustentada pela opinião do Professor Bissaya Barreto (1997), que privilegiava, para além das atividades no interior, as atividades no exterior, ao livre e em contacto com a natureza, em que a criança brincava, aprendia e desenvolvia um conjunto de competências. Também as OCEPE (1997) aludem a esta mesma questão, referindo que “o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (p. 39).



#### 4. **Categoria:** *Planeamento, avaliação e registo*

De acordo com as respostas obtidas, as crianças têm conhecimento das atividades a realizar, referindo e especificando o modo como o sabem. Evidenciam o diálogo e a conversa no momento de grande grupo que antecede o início das atividades todos os dias, sendo um momento que caracteriza e faz parte da sua rotina diária. Deste modo, as crianças participam ativamente no processo educativo e nas etapas que o definem, nomeadamente a de planear o que se vai fazer. É dada a oportunidade à criança de falar, de contribuir com ideias e sugestões, de partilhar os seus interesses e motivações, de colaborar na tarefa de planeamento, de registo e de avaliação. A sua voz é ouvida e esta capacidade de escuta por parte do educador é fundamental, tal como é referido no ponto 2.4. do Capítulo 2. Também as OCEPE (1997) referem que “o planeamento realizado com a participação das crianças permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e das competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (p. 26). Para além disso, “prever o que vai fazer, tomar consciência do que foi realizado são condições da organização democrática do grupo, como também o suporte da aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo” (OCEPE, 1997, p. 37).

Relativamente ao reconhecimento do empenho, é notória a consciência das crianças quanto à forma como este é elogiado e recompensado pelo educador. As suas palavras descrevem perfeitamente esta constatação. Conclui-se, assim, que o empenho é reconhecido, sobretudo, mediante o elogio e a recompensa, tão importantes para o autoconceito das crianças: “O desenvolvimento pessoal e social assenta na construção de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e auto-estima” (OCEPE, 1997, p. 52).

#### 5. **Categoria:** *Pessoal*

Segundo a perspetiva das crianças, as principais funções da educadora consistem em ensinar e ajudar a aprender e a realizar as atividades. Também explica, cuida e conversa. Para elas, a educadora é quem ensina, quem explica, quem ajuda, mas, para além de se preocupar com aprendizagem propriamente dita, também se preocupa com elas, dedica-lhes tempo, escuta-as, mima-as. É notória aqui a vertente afetiva e social, a par do papel meramente instrutivo e educativo. O papel do educador, tal como já foi

referido nos Capítulos 1 e 2, é determinante quer para a formação da criança enquanto pessoa, quer para a sua formação académica, no diz respeito aos conhecimentos, saberes e competências.

## 6. Categoria: Espaço

De todas as áreas existentes nas salas da Casa da Criança Maria Granado, a área preferida é a do jogo simbólico, do *faz-de-conta*, sendo a Sala dos Cantinhos mencionada como o espaço de referência relativamente a esta área. É uma área de excelência no que se refere à expressão e à comunicação e “[...] é uma actividade espontânea que terá lugar no jardim de infância, em interação com os outros e apoiada pelos recursos existentes. Materiais que oferecem diferentes possibilidades de *fazer de conta*, permitindo às crianças recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos” (OCEPE, 1997, P.60). Através do jogo simbólico, a criança tem a possibilidade de aplicar o que sabe e o que conhece, permitindo ao educador avaliar os seus conhecimentos e aprendizagens.

No que concerne à modificação dos espaços e dos materiais, destacam-se a substituição/troca de objetos e de materiais e a reformulação/alteração da disposição das áreas, concluindo-se que as crianças gostariam de ter ao seu dispor objetos e materiais novos e diferentes e que o espaço fosse reorganizado. Estes aspetos são importantes a ter em consideração, uma vez que influenciam a atuação da criança, o seu interesse, envolvimento e bem-estar, tão importantes, como já foi referido, para o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Quanto às atividades preferidas na sala e no exterior, as crianças destacam as atividades de Expressão Plástica, nomeadamente o desenho e a pintura (no caso das primeiras), e, de forma muito equivalente, as atividades dos domínios da Expressão Motora e da Expressão Dramática e da Área de Formação Pessoal e Social (no caso das segundas).

Aqui parece haver uma pequena incongruência, uma vez que relativamente à área preferida, as crianças referem a área do *faz-de-conta*, do jogo simbólico, mas quando questionadas acerca da atividade preferida dentro da sala mencionam as atividades do domínio da Expressão Plástica. Por outro lado, nas atividades preferidas no exterior, as atividades do domínio da Expressão Dramática são referidas com preponderância e o

brincar é novamente evidenciado nas respostas dadas, como já acontecera anteriormente.

### 7. **Categoria:** *Relações e Interações*

Relativamente às consequências dos comportamentos adequados e inadequados, as crianças demonstram, uma vez mais, a consciência do significado de cada um deles. No que diz respeito às primeiras, o elogio é a consequência que se destaca, logo seguido da recompensa. No que concerne às segundas, o castigo/punição é a consequência que se destaca soberanamente, uma vez que foi referida por todas as crianças entrevistadas. Curiosamente, as outras respostas dadas, embora com menor frequência, aludem aos sentimentos, quer das crianças, quer dos pais, uma vez que são referidas a satisfação pessoal e a satisfação parental, no caso das primeiras, e a insatisfação pessoal e parental, no caso das segundas. Conclui-se, assim, que as crianças têm perfeita noção e consciência das consequências dos seus atos e comportamentos e identificam quais os sentimentos que estes provocam nas pessoas envolvidas no processo educativo.

Quanto às consequências de atitudes positivas para com o outro, as crianças referem a interajuda, ou seja, a capacidade de ajudarem o outro que precisa e que manifesta uma determinada dificuldade. Nesta resposta encontram-se espelhadas as aprendizagens ao nível da Área de Formação Pessoal e Social e a consciência do quão importante é ajudar e as consequências ou o retorno deste tipo de atitude.

Constata-se que, relativamente à opção de escolha de atividades, as crianças têm a possibilidade de fazer coisas diferentes na Casa da Criança Maria Granado, o que reflete o modo como as oportunidades educativas são planificadas e a oportunidade que é dada às crianças de escolher o que querem e o que gostam de fazer e aprender.

No que diz respeito à expressão de ideias e opiniões/escolhas (afirmação pessoal) é permitido que as crianças o façam, na medida em que podem alertar/chamar a atenção de um colega, têm opção de escolha relativamente às atividades que querem realizar, como já foi referido anteriormente, podem dar a sua opinião e também podem terminar ou mudar de atividade se assim o quiserem. Uma vez mais, estas respostas evidenciam todo o trabalho que é realizado com o grupo e as vivências experienciadas ao nível da Área de Formação Pessoal e Social, bem como o processo de escuta da voz das crianças.

Quando questionadas acerca das atividades que as crianças podem e não podem fazer no jardim de infância, as crianças referem, relativamente às primeiras, atividades

relacionadas com as três áreas de conteúdo e respetivos domínios (à exceção dos domínios da Expressão Musical e da Matemática), evidenciando uma vez mais o brincar, e, relativamente às segundas, aspetos relacionados com as regras estabelecidas com o grupo, como magoar, mexer nos objetos e pertences dos outros, não cumprir as regras e ir sozinho/a para algum espaço do jardim de infância. Quer as primeiras, quer as segundas, ilustram a prática educativa da educadora, na medida em que evidenciam as oportunidades educativas proporcionadas ao grupo, bem como as regras estabelecidas e que devem ser cumpridas: “É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com os 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” (OCEPE, 1997, p. 52).

Quanto às razões que levam as crianças a gostarem da Casa da Criança Maria Granada, assumem preponderância as suas características e as atividades proporcionadas, sendo referidas, ainda, as relações interpessoais que nela ocorrem. Conclui-se, assim, que todas as crianças gostam de estar neste jardim de infância pelo facto de ser um contexto rico em infraestruturas, atividades, aprendizagens e relações sociais. Tudo isto é o que se espera de um contexto educativo de qualidade.

#### **8. Categoria:** *Igualdade de Oportunidades*

De acordo com as respostas obtidas, todas as crianças referem que podem fazer as mesmas coisas, independentemente de ser menino ou menina, e que as pessoas podem ser diferentes e serem amigas, independentemente das características físicas, sociais, étnicas, culturais, etc., verificando-se assim a igualdade de oportunidades entre os géneros e a aceitação da diferença. Deste modo, é possível concluir que o contexto educativo promove a vivência e a tomada de consciência de valores essenciais e fundamentais à vida em grupo e em sociedade, tal como é referido nas OCEPE (1997).

#### **9. Categoria:** *Participação dos pais, família e envolvimento comunitário*

No que diz respeito à comunicação aos pais das experiências vividas, todas as crianças referem que falam com eles, sobretudo descrevendo o que fizeram durante o dia no jardim de infância, mas também avaliando como correu. O facto de haver este diálogo diário com os pais mostra que as crianças gostam de falar sobre o que veem,

fazem e aprendem no jardim de infância, o que por sua vez denota interesse e envolvimento por parte da criança no processo educativo.

#### 10. **Categoria:** *Monitorização e Avaliação*

Quando questionadas acerca do melhoramento do jardim de infância, as crianças enumeram um conjunto de sugestões relacionadas com a preservação da natureza, alteração do aspeto físico, modificação de comportamentos das crianças e promoção de uma maior partilha. Na sua perspetiva, estas são as mudanças que realizariam para que fosse um jardim de infância melhor. No entanto, é de referir que para algumas crianças não há aspetos a melhorar e que gostam dele tal como é. Apesar de haver sugestões, conclui-se que não são mudanças muito significativas e que interfiram com a aprendizagem, o desenvolvimento e o bem-estar das crianças.

Relativamente aos comentários ou *feedback* dos comportamentos adequados e realizações ou dos comportamentos inadequados e dificuldades, as crianças deram respostas semelhantes a outras questões anteriormente colocadas. No caso dos primeiros, todas as crianças referem o elogio, sendo mencionada ainda a recompensa. No caso dos segundos, a maioria das crianças refere a chamada de atenção, enunciando ainda o castigo, o diálogo e a informação aos pais do sucedido. Embora as respostas sejam em muito semelhantes, como já foi referido, constata-se que as crianças identificam e descrevem o que acontece em ambas as situações e, uma vez mais, demonstram ter consciência do que é certo, correto, adequado, e do que é errado, incorreto, inadequado.

Houve ainda uma questão aberta, à qual poucas crianças responderam: “Queres dizer mais alguma coisa sobre o teu jardim de infância?”. As respostas prenderam-se com os recursos e com as atividades realizadas. A maioria não respondeu, ou porque não teria mesmo mais nada a acrescentar ou porque já estivesse um pouco cansada com a entrevista.

As Fichas de Observação permitiram, por sua vez, recolher dados relativamente às oportunidades educativas, ao envolvimento e ao bem-estar emocional das crianças.

A *Ficha de Observação das Oportunidades Educativas* permite obter uma visão e compreensão do contexto educativo do grupo de crianças em estudo.

No que se refere à zona de iniciativa, destacam-se a zona 4, na qual a criança tem total liberdade de escolha, e a zona 1, na qual as crianças realizam as atividades

propostas pelo adulto, seguindo-se as zonas 2 e 3. Deste modo, conclui-se que as crianças podem escolher as atividades que querem realizar mas também há momentos em que têm de fazer as atividades que são planeadas e propostas pelo adulto, havendo aqui “[...] uma partilha do poder entre o educador, as crianças e o grupo” (OCEPE, 1997, p. 53).

Quanto à organização do grupo, a maior parte das atividades realizadas são individuais, seguindo-se as atividades em pares, em pequeno e grande grupo. O facto de serem as atividades individuais e a pares a evidenciarem-se, sobretudo as individuais, permite-nos estabelecer aqui um paralelismo com a zona de iniciativa, uma vez que as crianças têm liberdade de escolha e podem juntar-se a outras crianças com os mesmos interesses, realizando atividades a pares ou em pequeno grupo, e com a autonomia. “A independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constituía base de uma progressiva autonomia, em que vai aprendendo a escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões” (OCEPE, 1997, 53).

Relativamente às experiências de aprendizagem, verifica-se o registo de atividades em todas as áreas de conteúdo e respetivos domínios. Apesar de variarem ao nível da frequência, pode concluir-se que a planificação das atividades abrange a Área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação e respetivos domínios e a Área de Conhecimento do Mundo. As experiências de aprendizagem que se destacam integram-se na Área de Formação Pessoal e Social, seguindo-se domínios da Expressão Plástica, da Expressão Dramática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. As restantes também se verificam mas com menor frequência. Uma vez mais, a Área de Formação Pessoal e Social evidencia-se claramente.

No que concerne aos níveis de envolvimento, as crianças encontram-se maioritariamente no nível 4, ou seja, em atividade com momentos intensos, seguindo-se o nível 3 e 5. Não se registam crianças no nível 1 e apenas uma no nível 2, o que nos permite afirmar que as crianças se encontram envolvidas nas atividades que estão a realizar, mesmo que nalgumas seja a um nível rotineiro, mas que, na maior parte das vezes, são atividades com momentos intensos ou atividades em que a intensidade é mantida. Conclui-se, portanto, que as crianças estão envolvidas e, portanto, a aprender com as experiências que lhe são proporcionadas.

No que diz respeito à interação, evidenciam-se as interações criança-alvo e criança e a criança a interagir consigo própria, o que se encontra em concordância com a

organização do grupo referida anteriormente (atividades individuais, a pares e em pequeno grupo). Com menor frequência registam-se as interações criança-alvo e adulto e criança-alvo e grande grupo. Uma vez que não se registam ausências de interação e interações unilaterais, conclui-se que as interações estabelecidas são bastante positivas e significativas, verificando-se a predominância do diálogo, da partilha de opiniões e de ideias, etc., atividade fundamental no contexto de jardim de infância, e que se encontra relacionada com a Área de Formação Pessoal e Social.

A *Ficha de Observação do Envolvimento da Criança* permite, tal como na Ficha anterior, obter dados acerca dos níveis de envolvimento e das experiências de aprendizagem ou áreas de conteúdo e domínios.

Relativamente aos níveis de envolvimento, verificam-se, com maior preponderância, os mesmos níveis que na ficha anterior, embora o nível 5 registe uma maior frequência e haja uma ocorrência no nível 1. Comparativamente, estas são as principais diferenças existentes entre os níveis de envolvimento das duas fichas. Conclui-se, portanto, que em momentos de observação distintos, as crianças encontram-se envolvidas e a aprender. Relativamente aos níveis 1 e 2, estes serão preocupantes se, em observações futuras, corresponderem à(s) mesma(s) criança(s).

No que concerne às áreas de conteúdo/domínios, ou seja, às experiências de aprendizagem, verifica-se uma diversidade de atividades referentes às três áreas de conteúdo e respetivos domínios, salientando-se as atividades da Área de Formação Pessoal e Social e do domínio da Expressão Plástica, seguindo-se as atividades da Área de Conhecimento do Mundo e dos domínios da Matemática, da Expressão Motora e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. As restantes também se verificam, mas com menor frequência. Ao analisar os dados de ambas as fichas de observação, conclui-se que as atividades mais desenvolvidas com o grupo são da Área de Formação Pessoal e Social e do domínio da Expressão Plástica. As restantes apresentam algumas variações, embora todas sejam contempladas na programação ou planeamento.

A *Ficha de Observação do Bem-Estar Emocional e da Implicação* permite registar os níveis em que se encontram as crianças em cada uma das variáveis. Importam apenas, como já foi referido neste capítulo, os dados alusivos ao bem-estar emocional. Deste modo, verifica-se a predominância dos níveis 4 e 5, seguidos do nível 3, não se tendo registado os níveis 1 e 2. Isto significa que as crianças oscilam entre sinais claros mas não plenos de satisfação e sinais plenos de contentamento, registando-se ocasionalmente uma postura neutra ou flutuante. É de salientar ainda o facto de não

existirem crianças que evidenciem um desequilíbrio emocional permanente ou sinais de sofrimento emocional.

Ao comparar os níveis de envolvimento e os níveis de bem-estar emocional, verifica-se que os níveis 3, 4 e 5 são os que mais se evidenciam na leitura dos gráficos. O que significa que as crianças se encontram não só envolvidas nas atividades como apresentam níveis de bem-estar emocional satisfatórios. Encontram-se assim reunidas as condições ideais para a ocorrência de aprendizagem e desenvolvimento (Portugal & Laevers, 2010).

Por último, é de referir que, ao refletir sobre os dados das entrevistas e os dados das fichas de observação utilizadas, é de realçar que: a) as crianças têm liberdade de escolha relativamente às atividades que realizam, ou seja, podem escolher o que querem e gostam de fazer; b) as crianças são envolvidas nas tarefas de registo e de avaliação e participam no planeamento das atividades/oportunidades educativas; c) as atividades da Área de Formação Pessoal e Social são as que assumem preponderância neste estudo; d) são proporcionadas atividades de todas as áreas de conteúdo; e) o domínio da Expressão Musical é o que menos se destaca; f) as interações e relações sociais que se estabelecem são positivas e significativas; g) verifica-se uma equidade entre as atividades/oportunidades educativas referidas nas entrevistas e as observadas durante a aplicação das fichas.



## CONCLUSÕES

---

«As crianças são competentes para descreverem e interpretarem o que se passa nos contextos educacionais [...] a educação de infância só tem consequências no presente e no futuro das crianças, se for um serviço educacional de qualidade» (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p. 57).

A origem deste estudo adveio de uma motivação pessoal e profissional da sua autora enquanto educadora de infância, motivação essa oriunda da necessidade de analisar e de refletir sobre as perspetivas das crianças acerca da dinâmica do jardim de infância e da sua própria prática educativa. Este constitui, efetivamente, um foco de extremo interesse ao nível da realização do *eu profissional*, abarcando, também, o *eu pessoal*. Esta necessidade encontra-se interligada com o conceito e o processo de supervisão que, neste caso específico, se denomina por auto-supervisão, na medida em que a educadora se dedica à análise do seu próprio contexto profissional e da sua prática educativa.

A questão da objetividade poderá ser aqui levantada, uma vez que a supervisão e a avaliação da prática educativa não são realizadas por uma pessoa externa ao grupo, como por exemplo uma outra educadora do jardim de infância, a diretora pedagógica, ou mesmo um elemento externo à instituição. No entanto, conclui-se que a formação realizada pela educadora ao nível dos instrumentos utilizados, acreditada pelo Ministério da Educação, a experiência em contexto de trabalho, a determinação em querer obter dados reais e fidedignos e alcançar os objetivos definidos, constituem razões significativas e uma mais-valia para que a objetividade seja assegurada. Interessa, pois, analisar e refletir sobre a realidade educativa, sem medos nem receios dos eventuais aspetos negativos ou menos positivos que poderão surgir. Para o estudo, importou recolher dados que traduzam a realidade tal como ela é, ou seja, que reflitam as perspetivas das crianças e as oportunidades educativas que lhes são proporcionadas, não esquecendo as duas condições essenciais e determinantes para a aprendizagem e desenvolvimento: o envolvimento e o bem-estar emocional.

Para sustentar teoricamente a investigação, desenvolveu-se uma revisão da literatura que se apresenta em dois capítulos. No primeiro, procedeu-se ao enquadramento da prática educativa do contexto em estudo, apresentando as OCEPE, os princípios metodológicos e curriculares e a filosofia de Bissaya Barreto sobre a educação de infância e a importância do brincar no processo de aprendizagem. No segundo, apresentam-se os documentos de onde se retiraram os instrumentos utilizados no estudo, ou seja, o DQP e o SAC, fazendo-se ainda referência ao papel da supervisão no processo de construção e desenvolvimento profissional, ao seu enquadramento numa perspectiva ecológica e ao contributo e importância das perspetivas das crianças para os processos de supervisão, bem como de análise das práticas educativas. Conclui-se que o suporte teórico e as referências bibliográficas utilizadas no primeiro capítulo espelham, com clareza, o modo como o contexto educativo em estudo se encontra organizado e estruturado, qual a filosofia e os princípios metodológicos, curriculares e educativos vigentes. Reflete, sem dúvida, as opções educativas que regulam o trabalho realizado na instituição. No que diz respeito ao segundo capítulo, cada um dos seus pontos ajudam a compreender o processo de observação, registo e análise numa perspectiva de supervisão, e nomeadamente, de auto-supervisão. Verifica-se uma interligação entre supervisão, construção e desenvolvimento profissional, numa perspectiva ecológica, não esquecendo, claro, a importância para todo este processo das perspetivas das crianças. Conclui-se, portanto, que as referências teóricas e bibliográficas apresentadas neste capítulo sustentam um conceito de auto-supervisão com base na observação, escuta e análise das perspetivas das crianças.

No terceiro e último capítulo, referente ao estudo empírico, apresentam-se o objeto e os objetivos da investigação, a metodologia e os instrumentos utilizados, a amostra, os procedimentos de recolha de dados, o tratamento de dados e a análise/interpretação dos resultados e, ainda, a discussão dos mesmos.

A metodologia escolhida insere-se numa abordagem essencialmente qualitativa, desenvolvendo um estudo fenomenológico-interpretativo, tendo-se utilizado a entrevista e as fichas de observação para a recolha de dados e a análise de conteúdo para analisar as respostas obtidas. Esta metodologia, bem como os instrumentos utilizados, foram determinantes para a recolha da informação necessária para alcançar os objetivos definidos e responder às questões colocadas. Os instrumentos utilizados permitiram registar as perspetivas das crianças acerca do jardim de infância e da prática educativa, os aspetos relacionados com as oportunidades educativas e as experiências de

aprendizagem que são proporcionadas ao grupo, bem como os níveis de envolvimento e de bem-estar, cuja importância foi já bem reforçada. Conclui-se, assim, que os instrumentos supracitados servem as finalidades para as quais são utilizados.

No capítulo 3 incluíram-se os objetivos a alcançar com o estudo: 1) conhecer as percepções das crianças relativamente ao jardim de infância e à prática educativa da educadora; 2) analisar e relacionar as oportunidades educativas, os níveis de envolvimento e de bem-estar emocional das crianças; 3) analisar o potencial contributivo dos instrumentos associados à prática para o processo de auto-supervisão.

Depois de analisados, interpretados e discutidos os resultados, é possível afirmar e, portanto, concluir que os três objetivos foram alcançados.

Com a entrevista, a educadora obteve um conjunto de respostas diversificadas, referentes a cada uma das dez dimensões da qualidade, que contribuem para um contexto educativo, como o próprio nome indica, de qualidade. Estas respostas traduzem as perspetivas das crianças acerca de um conjunto de variáveis relacionadas tanto com a dinâmica do jardim de infância como com a prática educativa específica da sua educadora. Tais perspetivas espelham a realidade vivenciada e apreendida pelas crianças que participaram no estudo. Foi possível conhecer as suas percepções acerca: 1) das finalidades e objetivos do jardim de infância; 2) do currículo e experiências de aprendizagem proporcionadas; 3) das estratégias de ensino e aprendizagem implementadas; 4) do modo como se processa o planeamento, a avaliação e o registo; 5) das funções da educadora; 6) do espaço educativo e respetivos recursos; 7) das relações e interações estabelecidas; 8) da igualdade de oportunidades; 9) da comunicação com pais/família; 10) da monitorização e avaliação da aprendizagem. Pode-se concluir que as perspetivas das crianças espelham a prática educativa da educadora e o ambiente educativo vivido na Casa da Criança Maria Granado. As respostas dadas pelas crianças traduzem o que estas veem, o que vivem, o que experienciam, o que gostam, o que aprendem e, sobretudo, o que para elas é mais significativo e relevante. As suas perspetivas refletem aspetos relacionados com a literatura apresentada no Capítulo 1, estabelecendo-se esse paralelismo aquando da discussão dos resultados.

Os dados recolhidos com as três Fichas de Observação permitiram analisar e relacionar as oportunidades educativas, os níveis de envolvimento e de bem-estar emocional. Das observações realizadas e com base na análise dos dados, constata-se que: a) há partilha de poder entre o educador e a criança, no que se refere à escolha das atividades; b) as crianças realizam atividades, maioritariamente, individuais e em pares,

revelando autonomia, capacidade de execução, trabalho partilhado, etc.; c) as interações estabelecidas são recíprocas, positivas e significativas, envolvendo as crianças observadas, as restantes crianças e os adultos; d) as oportunidades educativas/experiências de aprendizagem são diversificadas, embora umas apresentem maior predominância relativamente a outras; e) as crianças apresentam níveis de envolvimento bastante satisfatórios, na medida em que a sua atividade, na maioria dos casos, apresenta momentos de grande intensidade ou é toda ela intensa, mantendo-se no decorrer do período de observação; f) as crianças apresentam, igualmente, níveis de bem-estar satisfatórios e elucidativos do ambiente educativo que lhes é proporcionado, uma vez que evidenciam, maioritariamente, sinais claros de satisfação, mas não plenos, e sinais plenos de contentamento. Conclui-se, portanto, que quanto às oportunidades educativas, ao envolvimento e ao bem-estar emocional, os resultados obtidos são positivos e permitem obter uma visão global da prática educativa da educadora bem como do respetivo contributo para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Quanto ao terceiro objetivo, que prevê a análise do potencial contributivo dos instrumentos associados à prática para o processo de auto-supervisão, tudo o que foi descrito anteriormente comprova a utilidade, a funcionalidade e as potencialidades dos instrumentos utilizados. Estes são partes constituintes de duas possibilidades, colocadas ao dispor e ao fácil acesso do educador, relativamente à implementação de processos avaliativos da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, da qualidade dos contextos educativos. Conclui-se, assim, que os instrumentos são válidos e a sua utilização nos contextos de educação de infância constitui uma mais-valia para o processo de observação, registo e análise da prática educativa, numa perspetiva de supervisão ou, neste caso, de auto-supervisão, apoiando o processo de autoanálise e de autoavaliação da educadora.

São de referir, ainda, algumas considerações acerca da aplicação destes instrumentos:

- trata-se de um processo que exige tempo e, como tal, deverá ser incluído como parte integrante do desenvolvimento do currículo, na medida em que o tempo destinado à aplicação dos instrumentos, ou seja, à avaliação, deverá constar na planificação do educador;
- a avaliação dos contextos é vista como elemento de regulação da prática e potencializa três atividades essenciais: refletir, reformular e transformar. Para quê? Para que a avaliação realizada produza resultados efetivos e se atue nos

três domínios de impacto: desenvolvimento da criança, desenvolvimento dos adultos e desenvolvimento institucional;

→ o desenvolvimento da qualidade centra-se em interações, em processos. E centrar-se em processos é centrar-se nas aprendizagens. Por sua vez, as aprendizagens remetem para três aspetos muito importantes: o envolvimento, o bem-estar e a pedagogia participativa.

Considera-se que este estudo poderá servir de ponto de partida e contribuir para a realização de novas investigações sobre esta temática ou sobre outras que, de alguma maneira, se interliguem com o objeto de estudo deste trabalho. Deste modo, tendo por base a revisão bibliográfica, o estudo e respetivos resultados, apresentam-se, de seguida, questões que foram emergindo durante a realização do trabalho e que poderão originar futuras investigações:

1. Será que as instituições estimulam os seus colaboradores/funcionários a autoavaliarem-se e a auto-supervisionarem a sua prática?
2. Sentir-se-ão os educadores motivados, interessados e disponíveis para registar, analisar, refletir e analisar? Com que periodicidade?
3. Haverá lugar, nas instituições, ao fomento de ações de formação internas que deem a conhecer e instruem os educadores para utilizarem e aplicarem instrumentos de observação e de registo?
4. Será que os educadores licenciados e recém-licenciados promovem a pedagogia participativa? Será que registam, planeiam e avaliam com as crianças, integrando-as no processo?

Espera-se que este estudo sirva de estímulo e encoraje outros profissionais de educação, seja de infância, seja de outros níveis de ensino, a descentralizarem-se do seu *eu profissional* e, no decorrer do processo reflexivo, de autoanálise e de auto-supervisão, procurem colocar-se na perspetiva do outro (neste caso da criança), sintam curiosidade e desejo de saber a sua opinião e perspetiva acerca do trabalho que desenvolvem, das experiências de aprendizagem e oportunidades educativas que proporcionam ao seu grupo, apoiando-se em observações e registos das crianças.

Lança-se, assim, este desafio a todos os colegas profissionais de educação!



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Abbott, L. (2006). “Brincar é bom!” Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. In J. Moyles (Org.). *A Excelência do Brincar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I.; Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I.; Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª Ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Amado, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Relatório de disciplina apresentado nas Provas de Agregação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Araújo, S.; Andrade, F. (2008). Da participação convencionada à participação efectiva: um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de Educação de Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Bissaya Barreto, F. (1970). *Uma Obra Social*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Brickman, N.; Taylor, L. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cruz, S. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização*. (5ª Ed.). Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.

- Hohmann, M.; Banet, B.; Weikart, D. (1992). *A criança em acção*. (3ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M.; Weikart, S. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (2ª Ed.). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Legislação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Moyles, J. (Org.) (2006). *A Excelência do Brincar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (2ª Ed.). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professoras. Uma investigação na formação de educadores de infância. In: J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.



- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Estudos de Caso*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J.; Araújo, S. (2008a). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.; Araújo, S. (2008b). A construção social da moralidade: a voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.; Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-Participação: a perspectiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.; Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Escola Vista pelas Crianças*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Pascal, C.; Bertram, T. (2000). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Nove Estudos de Caso*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Pascal, C.; Bertram, T. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Portugal, G.; Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Coleção Nova Cidine 4. Porto: Porto Editora.
- Silva, J. (Coord.) (2007). *Fundação Bissaya Barreto - 50 anos*. Porto: Civilização Editora.

Spodek, B.; Brown, P. (1998). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (2ª Ed.). Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (1998). Das Perplexidades em torno de um hamster ao Processo de Pesquisa: Pedagogia de Projecto Em Educação Pré-Escolar em Portugal. In Ministério da Educação. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar.

### **Legislação consultada:**

Diário da República – 1ª Série - A n.º 193. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto.

Diário da República – 1ª Série - A n.º 201. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

Diário da República – 1ª Série - A n.º 34. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro.

Diário da República – 1ª Série n.º 150. Ministério da Educação. Portaria n.º 611/93, de 29 de junho.

Diário da República – 1ª Série n.º 237. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

Diário da República – 1ª Série n.º 4. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro.

Diário da República – 2ª Série n.º 178. Ministério da Educação. Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto.

Diário da República – 2ª Série n.º 244. Ministério da Educação. Despacho Conjunto n.º 891/99, de 13 de agosto.

Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro.



# **ANEXOS**

---



# **ANEXO I**

## **GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS**





# ANEXO I

## Guião da Entrevista às Crianças

### 1. FINALIDADES E OBJETIVOS

- a. Porque é que as crianças vêm para o jardim de infância? Sabes porque é que os teus pais te trazem aqui?

### 2. CURRÍCULO/EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

- a. O que fazes aqui?
- b. O que mais gostas de fazer?
- c. O que menos gostas de fazer?
- d. Podes contar-me alguma coisa que tenhas aprendido no jardim de infância e que não sabias antes?

### 3. ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

- a. Quem é que te ajuda a aprender aqui no jardim de infância?
- b. Há alguma coisa que não possas fazer aqui?
- c. Há sítios da sala, do jardim de infância, para onde não possas ir?
- d. Podes pegar nas coisas que quiseres?
- e. Qual o sítio em que mais gostas de estar?

### 4. PLANEAMENTO, AVALIAÇÃO E REGISTO

- a. De manhã, quando chegas, como é que sabes o que vais fazer?
- b. Quando uma criança faz uma coisa muito bem feita, o que é que acontece?

### 5. PESSOAL

- a. O que é que fazem aqui as educadoras? O que é que eu faço aqui?

## 6. ESPAÇO

- a. Qual é a área de que gostas mais?
- b. Se pudesses mudar alguma coisa na(s) tua(s) sala(s) o que mudavas?
- c. Qual a atividade que gostas mais de fazer dentro da sala?
- d. Qual a atividade que gostas mais de fazer lá fora?

## 7. RELAÇÕES E INTERAÇÕES

- a. O que acontece quando uma criança se porta bem?
- b. O que acontece quando uma criança se porta mal?
- c. O que acontece quando uma criança ajuda os outros?
- d. Todas as crianças têm de fazer as mesmas coisas ou podem fazer coisas diferentes?
- e. Quando não concordas com alguém ou com alguma coisa podes dizer que não concordas?
- f. Se tivesses de explicar a uma criança que pensa vir para aqui no próximo ano o que pode fazer, o que é que tu lhe dizias?
- g. Se tivesses de explicar a uma criança que pensa vir para aqui no próximo ano o que é proibido fazer, o que é que tu lhe dizias?
- h. Gostas de estar aqui? Porquê?

## 8. IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

- a. Todas as crianças podem fazer as mesmas coisas, aqui no jardim de infância? Ou há coisas que só podem fazer os meninos e coisas que só podem fazer as meninas?
- b. Achas que as pessoas podem ser diferentes e mesmo assim ser amigas?

## 9. PARTICIPAÇÃO DOS PAIS, FAMÍLIA E ENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

- a. Quando vais para casa contas aos teus pais o que estiveste a fazer no jardim de infância?

## 10. MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

- a. O que fazias para melhorar o jardim de infância?
- b. Quando fazes uma coisa bem, o que te dizem?
- c. Quando fazes uma coisa mal, o que te dizem?

Queres contar-me mais alguma coisa sobre o teu jardim de infância?

(Retirado e adaptado de Pascal & Bertram, 2009, pp. 114-116)



## **ANEXO II**

### **FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS OPORTUNIDADES** **EDUCATIVAS**



## ANEXO II

### PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

NOME DO ESTABELECIMENTO .....

OBSERVADOR .....

DATA .....

NOME DA CRIANÇA .....SEXO .....IDADE .....

ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado) .....

No. DE CRIANÇAS PRESENTES .....No. DE ADULTOS PRESENTES .....

ZONA DE INICIATIVA					
	1	2	3	4	
HORA	DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE			GRUPO <small>(assinale o tipo de grupo dominante)</small>	EXPERIÊNCIAS APRENDIZAGEM <small>(pode anotar mais que um área)</small>
				GG  PG  P  I	Formação Pessoal e Social  Expressão Motora  Expressão Dramática  Expressão Plástica  Expressão Musical  Linguagem Oral e Abordagem à Escrita  Matemática  Conhecimento do Mundo
<b>NÍVEL DE ENVOLVIMENTO</b> <small>(assinale o nível dominante)</small> 1    2    3    4    5			<b>INTERACÇÃO</b> <small>(assinale a interacção dominante)</small> CA↔A    CA→A    A→CA    →CA← CA↔C    CA→C    C→CA    CA CA↔GC    CA→GC    GC→CA		





## **ANEXO III**

# **FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO** **DA CRIANÇA**



### ANEXO III

#### **PROJECTO DESENVOLVENDO A QUALIDADE EM PARCERIAS FICHA DE OBSERVAÇÃO DO ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

NOME DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO .....

OBSERVADOR.....

DATA.....

ÁREA DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (se apropriado) .....

NOME DA CRIANÇA.....SEXO..... IDADE.....

N.º. DE CRIANÇAS PRESENTES .....N.º. DE ADULTOS PRESENTES.....

(M) Manhã/ (T) Tarde	Nível de Envolvimento					Áreas de conteúdo / Domínios							
Descrição de períodos de 2 minutos cada	5	4	3	2	1	F.P.S.	E.M.	E.D.	E.P.	E. Mu.	L.A.E.	MAT.	C.M.
HORA													
HORA													
HORA													



## **ANEXO IV**

**FICHA DE OBSERVAÇÃO DO BEM-ESTAR**

**EMOCIONAL E DA IMPLICAÇÃO**

**(FICHA 1G)**



## ANEXO IV

### Ficha 1g

Data:

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de Implicação						Comentários	
	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?		
Nomes *														
1.														
2.														
3.														
4.														
5.														
6.														
7.														
8.														
9.														
10.														
11.														
12.														
13.														
14.														
15.														
16.														
17.														
18.														
19.														
20.														
21.														
22.														
23.														
24.														
25.														

\* **Colorir ou assinalar os nomes das crianças, na coluna da esquerda, de acordo com código seguinte:**

- **Vermelho:** assinala as crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação (níveis baixos)
- **Laranja:** assinala as crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas
- **Verde:** assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos)

(Retirado de Portugal & Laevers, 2010, p. 152)





# **ANEXO V**

**GRELHAS DE CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS**

**RECOLHIDOS PELA ENTREVISTA**

**(ANÁLISE DE CONTEÚDO)**



## ANEXO V

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÕES	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO
<b>1. Finalidades e Objetivos</b>	a) Motivos da frequência	Porque é que as crianças vêm para o jardim de infância? Sabes porque é que os teus pais te trazem para aqui?	Motivos profissionais/financeiros	«Porque os pais vão trabalhar e as crianças não podem ir lá [...] por isso os pais deixaram cá. Porque quando os pais estão a trabalhar nós vamos pra escola» C1 «Porque eles têm de trabalhar e ganhar dinheiro» C2 «Porque os pais têm de trabalhar» C4 «Porque os meus pais têm de trabalhar» C6 «Porque a mamã tem de ir ganhar dinheiro para comprar as coisas» C7 «Porque os pais vão trabalhar para ganhar dinheiro» C8
			Motivos lúdicos	«Para brincar» C3 e C10
			Motivos de aprendizagem	«Também para aprender coisas [...] Para aprendermos coisas novas» C3 «Para nós aprendermos coisas» C4 «Para aprenderem muitas coisas. Para ir para a escola primária aprenderem a ler. Para eu aprender algumas coisas» C5 «Porque eu tenho de aprender coisas» C6 «Para fazer coisas. Para fazer trabalhos e para falar sobre umas coisas» C9 «Para aprender» C10
			Outros motivos	«Para contarmos aos pais o que fizemos hoje» C3 «Também pode ser porque conheceram esta escola» C6

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO
<b>2. Currículo/Experiências de Aprendizagem</b>	a) Atividades desenvolvidas	O que fazes aqui?	Atividades da área de Formação Pessoal e Social	«Podemos brincar lá fora [...] e vamos ao coreto [...] vamos lá brincar e fazer jogos. Podemos fazer o jogo das escondidas atrás das árvores... podemos brincar ao macaquinho do chinês [...] e depois também podemos brincar à estátua. Podemos brincar ao que nós quisermos» C1 «Brinco e vou à rua com os meus amigos... vamos ao coreto e ao parque» C2 «Brinco» C4 e C10 «Brinco na rua» C7 «Quando já está tudo feito, nós perguntamos se podemos brincar um bocadinho e deixam» C8 «Nós vamos para a rua e vamos brincar na rua. E vamos brincar ao jogo e jogar o jogo. Eu jogo o jogo a brincar com outro amigo e depois chamo outros amigos para brincar connosco» C9
			Atividades do domínio da Expressão Plástica	«Também podemos fazer alguns desenhos» C1 «Faço desenhos» C4 e C7
			Atividades do domínio da Expressão Motora	«E também fazemos corridas [...] E depois podemos [...] ir até à rua andar nos baloiços» C1 «Ando nos baloiços e no escorrega e ando no triciclo» C7
			Atividades do domínio da Matemática	«E também podemos construir coisas» C1 «Faço construções» C4
			Atividades do domínio da Expressão Dramática	«[...] também podemos jogar aos pais e também aos filhos» C1
			Atividades da área de Conhecimento do Mundo	«E vamos conhecer coisas novas» C2 «Aprendo coisas [...] Faço trabalhos sobre o Castelo de Montemor e sobre o Jardim Botânico e sobre o Basófilas» C3 «Aprendo coisas e também conheço as coisas da escola. Aprendo coisas, a escola como ela é» C6
			Trabalhos/Estudo	«Faço coisas. Faço trabalhos» C3 «Estudo» C5 «Faço trabalhos» C5 e C10 «Trabalho» C8

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO
<b>2.Currículo/Experiências de Aprendizagem</b>	b) Atividades mais preferidas	O que mais gostas de fazer?	Atividades da área de Formação Pessoal e Social	«Gosto de brincar ao que nós quisermos. Gosto muito de brincar às escondidas e ao macaquinho do chinês e também à estátua [...] gosto muito de brincar com as minhas amigas» C1 «Gosto de brincar» C2 «Brincar no parque» C4 «Conversar» C6 «Brincar na rua e brincar com os meus colegas» C7 «Brincar na rua, no coreto e também no parque» C8 «Gosto mais de brincar» C10
			Atividades do domínio da Matemática	«Brincar na sala a fazer construção e [...] podemos também construir um castelo e várias coisas» C1
			Atividades do domínio da Expressão Plástica	«Gosto muito de fazer desenhos» C1 «Gosto muito de pintar e também de pintar coisas que são importantes [...] e fazer coisas com a plasticina» C3 «Desenhos» C7 «Gosto mais de desenhar. Gosto de fazer desenhos com marcadores» C10
			Atividades do domínio da Expressão Dramática	«Gosto de brincar às Winxs e Smurfs» C2 «Brincar com os Hot Wheels, aos macaquinhos e com os carros na rotunda, os carros vão a entrar, e aos animais e aos caçadores» C6
			Atividades do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	«Também gosto de ler histórias» C3
			Trabalhos/Estudo	«Gosto de aprender e de fazer coisas novas» C2 «De estudar» C5 «De fazer trabalhos» C5 e C9 «Gosto de fazer trabalhos para a mamã ver» C8
			Outras atividades	«Gosto de ir à rua» C2 «Gosto de vir para a escola [...] e ir à rua» C9 «Gosto de fazer tudo» C10

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO
<b>2. Currículo/Experiências de Aprendizagem</b>	c) Atividades menos preferidas	O que menos gostas de fazer?	Atividades do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	«Não gosto de ler histórias. Porque se for uma história muito grande eu não conseguia acabá-la. É muito tempo» C1
			Atividades do domínio da Expressão Plástica	«De desenhar banda desenhada porque tenho de desenhar quase, quase tudo» C2 «De desenhar» C3
			Atividades da área de Formação Pessoal e Social	«Às vezes não gosto de brincar às escondidas e ao caracol» C9
			Atividades no exterior	«Ir à rua» C5
			Outras atividades/comportamentos	«Não gosto de estar sozinha, de brincar sozinha» C2 «Que me aleijem» C7 «Não gosto que os meus colegas portem-se mal. Gosto menos de partir brinquedos» C8 «Não gosto de perder» C10
			Nada	«Gosto de fazer tudo» C4»
			Não respondeu	C6

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO
<b>2. Currículo/Experiências de Aprendizagem</b>	d) Aprendizagens realizadas	Podes contar-me alguma coisa que tenhas aprendido no jardim de infância e que não sabias antes?	Aprendizagens na área de Formação Pessoal e Social	«Aprendi a estar em roda no tapete e também aprendi, que quando as educadoras estão a ler uma história, a estar caladinha» C1 «Eu não sabia que ia brincar com colegas e que ia ter novos amigos» C3 «Não tinha aprendido a brincar e não tinha aprendido a ajudar» C7 «Também aprendi que não se magoam os colegas, não se corre no corredor» C8 «Aprendi a fazer amigos na escola. Aprendi a arrumar sozinho as coisas» C9
			Aprendizagens no domínio da Expressão Motora	«Eu aprendi a levantar-me [...] e também foi a sentar-me... e também a correr. Também aprendi a segurar-me em qualquer sítio. Segurar com as mãos. Aprendi mais coisas. Que quando nós formos brincar para rua a andar muito devagar para eu não cair. Aprendi para não me aleijar e para também não me magoar muito» C1
			Aprendizagens no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	«Também aprendi a falar. E também quando eu era assim muito pequenina eu conseguia fazer o meu nome bem» C1 «Aprendi a ler livros» C8
			Aprendizagens no domínio da Expressão Plástica	«E também a desenhar» C1 «A fazer desenhos, a desenhar» C7
			Aprendizagens na área de Conhecimento do Mundo	«Não sabia que havia três salas» C1 «A história da princesa Cindazunda e que havia sítios como a Torre de Anto, a Universidade, o Mosteiro de Santa Clara» C2 «O jardim das Lágrimas. Aprendi que as pessoas põem lá as moedas na água e que está lá o sangue da D. Inês. A Quinta das Lágrimas» C5 «Não sabia que tinha tantas salas» C6 «Aprendi coisas sobre o Jardim Botânico. Que havia lá uma árvore que quando estava escuro, ela brilhava» C10
			Aprendizagens no domínio da Matemática	«Aprendi a fazer construções» C4
			Aprendizagens não especificadas	«Eu não sabia que quando vim para aqui ia aprender coisas novas» C3 «Aprendi a fazer os trabalhos» C9

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO
<b>3. Estratégias de ensino e aprendizagem</b>	a) Elementos promotores da aprendizagem	Quem é que te ajuda a aprender, aqui no jardim de infância?	Educadora e Auxiliar do Grupo	«(ed.) e a (aux.)» C1, C2, C3, C4, C5, C6, C8, C9 e C10 «As professoras» C7
			Outras colaboradoras e/ou funcionárias da instituição	«E outros professores» C2

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO
<b>3. Estratégias de ensino e aprendizagem</b>	b) Conhecimento das regras de comportamento	Há alguma coisa que não possas fazer aqui?	Magoar	«Bater, empurrar, beliscar e também não bater aos amigos» C1 «Não posso bater, empurrar, dar beliscões, dar pontapés na cara, dar murros» C2 «Dar murros na barriga» C3 «Empurrar, bater, dar murros e beliscões» C6 «Não posso magoar os amigos» C7 «Magoar os colegas e também magoar os bebés» C8 «Bater aos meninos» C9 «Não posso morder. Nem dar murros, nem bater, nem empurrar» C10
			Mexer nos pertences dos outros	«Não posso mexer nas coisas dos colegas» C4
			Ir sozinho/a para o exterior	«Não posso ir à rua sozinho» C5
			Não partilhar	«Não posso brincar sem partilhar as coisas» C7
			Estragar/danificar objetos	«Partir brinquedos» C8
			Correr em espaços interiores	«E também correr no corredor» C8



CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO
<b>3. Estratégias de ensino e aprendizagem</b>	c) Conhecimento das regras de utilização dos espaços	Há sítios da sala, do jardim de infância, para onde não possas ir?	Para uma sala à escolha	«Quando dizes para ir para uma sala, eu não posso ir para outra» C1
			Para o berçário	«Para a sala dos bebés porque eles choram» C3
			Para uma sala ou para o exterior sozinho/a, sem supervisão	«Posso ir para os sítios todos com a (ed.) e com a (aux.)» C2 «Não posso ir para as outras salas sozinha. Na sala posso ir para todos os sítios da sala com vocês, com os adultos do grupo» C4 «Não posso ir para a rua sozinho» C5 «Não posso ir para a rua sozinha quando brinco com os meus colegas» C7 «Não posso ir sozinho para a rua e não posso ficar cá dentro sozinho» C8 «Não posso ir para a sala sozinho. Porque tem de ser com os amigos, contigo e com a (aux.)» C9 «Posso ir para qualquer sítio da sala com a (ed.) e a (aux.)» C6 e C10

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO	INDICADOR		UNIDADE DE REGISTO
<b>3. Estratégias de ensino e aprendizagem</b>	d) Conhecimento das regras de utilização dos materiais	Podes pegar nas coisas que quiseres?	Sim	Todos os materiais existentes na sala	«Posso escolher» C1 «Posso mexer nas coisas da sala que eu quero e tenho de partilhar algumas coisas com os colegas, com os amigos» C7 «Sim. Posso mexer no jogo ou num puzzle e nas canetas e livros e naquele jogo que está na caixa roxa e amarela» C9 «Posso mexer nas coisas que eu quiser» C3 e C10
			Não	Objetos e materiais não autorizados	«Com ajuda da (ed.) e da (aux.). Pergunto. Se não puder, não mexo» C2 «Não posso mexer nas coisas dos outros meninos e nas coisas dos adultos» C4 «No computador. O teu» C5 «Há umas que são mais importantes e outras não. Não posso mexer nas coisas mais importantes. No lixo» (C6) «Se vocês disserem que podemos brincar, posso pegar no que eu quiser, desde que seja brinquedo» C8

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO	INDICADOR		UNIDADE DE REGISTO
<b>3. Estratégias de ensino e aprendizagem</b>	e) Espaço preferido	Qual o sítio em que mais gostas de estar?	Espaços interiores	«Sala das Expressões. Sala dos Cantinhos. Também na das Ciências. Gosto de brincar nas três salas» C1 «Nos Cantinhos porque é a sala que tem mais espaço» C6 «A brincar com os meus colegas todos nos Cantinhos, na mercearia» C8	
			Espaços interiores e exteriores	«Na Sala da Plástica, na dos Cantinhos, na rua e no coreto» C2 «Na secretária e na rua a brincar com os colegas» C3 «Na escola. Gosto de estar em todos os sítios» C5 «Na rua. Porque a rua é divertida e também gosto de estar cá dentro, com os meus colegas» C7 «Gosto mais de estar na rua e no coreto e às vezes na sala também. Na Sala dos Cantinhos, na última» C9	
			Espaços exteriores	«No parque» C4 «Na rua» C10	

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO
<b>4. Planeamento, avaliação e registo</b>	a) Conhecimento das atividades a realizar	De manhã, quando chegas, como é que sabes o que vais fazer?	Continuação da atividade iniciada e não concluída	«Quando eu faço umas coisas ontem, eu termino amanhã» C1 «(ed.) dizes “Amanhã continuas” e eu já sei o que vou fazer no outro dia de manhã» C3
			Conversa/diálogo em grande grupo	«Eu sei quando (ed.) e a (aux.) dizem o que é que nós temos para fazer, eu percebo o que é que eu vou fazer. E começo a trabalhar» C1 «Sentamo-nos no tapete. Depois conversamos. Depois vamos para as mesas e começamos os trabalhos. Sei o que vou fazer quando falamos. Depois de falar, vamos fazer» C2 «Eu sei porque (ed.) dizes quando nós conversamos e por isso é que eu sei o que vou fazer» C3 «A falar com os colegas e contigo. Depois podemos brincar e fazer trabalhos. Conversamos sobre o que vamos fazer. Porque (ed.) dizes ou posso escolher o que quero fazer» C4 «Também dizem a nós o que vamos fazer e quando já não dá mais espaço, ficamos noutra coisa. Uns ficam a trabalhar» C6 «Estamos sentados no tapete. E depois nós quando a professora disser que podemos ir brincar, podemos ir brincar com as coisas que nós quisermos» C7 «Vocês falam e dizem o que podemos e queremos fazer. De manhã conversamos e quando já acabou a conversa e vocês vão chamar um menino para fazer os trabalhos e depois nós dizemos assim “Podemos ir brincar?”» C8 «Falamos sobre as nossas atividades» C9 «Porque vocês dizem. (ed.) e a (aux.)» C10
			Conhecimento da rotina diária	«Vou fazer às vezes a pesquisa e às vezes os trabalhos. Sei porque fazemos todos os dias» C5 «Quando estamos nas Ciências sabemos que depois vamos para a outra sala. Mas também podemos ir à rua» C6

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO
<b>4. Planeamento, avaliação e registo</b>	b) Reconhecimento do empenho	Quando uma criança faz uma coisa muito bem feita, o que é que acontece?	Informação aos pais	«Quando a mãe chega, (ed.) e a (auxiliar), as pessoas que depois estiverem lá, vão dizer que os meninos portaram-se muito bem e os pais vão ficar felizes» C1 «Depois quando nos vêm buscar, vocês dizem aos pais» C8
			Elogio	«As professoras dizem “Muito bem” e dão um beijinho às vezes. Também dão um abraço» C2 «Dizem “Está giro! Está 5 estrelas”» C3 «Elogia-se porque fiz “Muito bem”» C4 «Podemos estar de parabéns» C5 «Vocês dizem “Boa!”» C8 «(ed.) e a (auxiliar) dão-nos um beijinho e um abraço» C10
			Recompensa	«Acontece que podemos ir à rua» C5 «Faço coisas que é correto e também não fico de castigo» C6 «Quando estou a portar-me bem, brinco com os meus colegas» C7 «E depois vamos brincar» C8 «Quando fazemos coisas bem feitas, nós vamos brincar» C9

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÕES	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO
5. Pessoal	a) Funções das educadoras	O que fazem aqui as educadoras? O que é que eu faço aqui?	Introduzir as atividades	«Podem explicar o que vamos fazer» C1 «Dizes os trabalhos que nós fazemos, que vamos fazer» C8 «E (ed.) dizes uma coisa aos meninos no trabalho» C9 «Explicas aos meninos o que é para fazer» C10
			Questionar e responder às perguntas	«Também quando (ed.) perguntas alguma coisa, os outros têm que responder com uma roda» C1 «Responde às nossas perguntas» C2
			Ajudar na realização de tarefas e atividades	«Também quando nós vamos marcar as presenças, (ed.) chamas em roda» C1 «Ajuda-nos a fazer todas as coisas que nós precisaríamos» C2 «(ed.) ajuda-nos a fazer trabalhos. Ajuda-nos a fazer a pesquisa no computador para os projetos. Nós pesquisamos para fazer os trabalhos» C3 «Ajudas-nos na pesquisa e a fazer os trabalhos» C5 «Também ajudas a escrever o nome a data» C9
			Ensinar/ajudar a aprender	«Podem ler histórias» C1 «Ensinam as coisas» C2 «Mostra-nos imagens de Coimbra e de outras coisas» C3 «(ed.) ajudas a aprender as coisas» C4 «Fazes coisas para nós aprendermos» C6 «(ed.) ensinas coisas e deixas-nos brincar» C8
			Comentar as atividades e os trabalhos/dar <i>feedback</i>	«Diz se está bem ou não e diz se está bonito o desenho, a atividade» C2
			Cuidar e conversar	«Estás connosco. Estás aqui para tomar conta de nós. Para falares connosco» C6 «Trabalhas e cuidas de nós. Nós ficamos muito felizes contigo porque tu cuidas dos meus colegas e de mim» C7 «Falas com os meninos e trabalhas» C9 «Trabalhas» C10

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO
<b>6. Espaço</b>	a) Área preferida da sala	Qual é a área de que gostas mais?	Área do <i>faz-de-conta</i> /jogo simbólico	«Eu gosto da sala lá ao fundo que tem os quartos dos bebés, roupas e também tem carteiras e roupas muito grandes» C1 «Da Sala dos Cantinhos» C3 «O quarto dos bebés, a cozinha e os sofás na Sala dos Cantinhos» C4 «Da Sala dos Cantinhos» C5 «Da dos Cantinhos» C6 «A que eu gosto mais é a dos Cantinhos, no quarto, na cozinha, no cabeleiro» C7 «Gosto de estar na Sala dos Cantinhos, na mercearia» C9
			Área da construção	«Da construção, fazer castelos» C2 «Gosto mais de estar a brincar com aqueles brinquedos da outra sala, onde tem uma camioneta para montar. É a área de construir» C8
			Área do desenho ou grafismo	«De fazer desenho» C2
			Tapete	«Gosto de estar no tapete a aprender as coisas e sentar-me ao pé da (ed.) e da (aux.)» C10

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO
<b>6. Espaço</b>	b) Modificação dos espaços e materiais	Se pudesses mudar alguma coisa na(s) tua(s) sala(s) o que mudavas?	Substituição/troca de objetos e materiais	<p>«Gostava de mudar a cadeira de bebé e gostava de mudar 3 pratos. Mudar para pôr também outros pratos de outros tamanhos» C1</p> <p>«Punha coisas novas e diferentes. Punha umas gavetas» C3</p> <p>«Mudava alguns brinquedos. Trocava os brinquedos da escola que eu já tinha brincado por outros diferentes» C7</p> <p>«Mudava algumas peças que eu e os meus colegas precisavam» C8</p> <p>«Mudava os carros da pista» C9</p>
			Reformulação/alteração da disposição das áreas	<p>«Mudava a área dos desenhos para a Sala dos Cantinhos, porque assim quando estivéssemos a brincar podíamos também fazer um desenho na Sala dos Cantinhos. Porque se nos não tivéssemos feito o desenho aqui, podíamos fazê-lo lá» C2</p> <p>«Mudava a mercearia para outro lado» C3</p> <p>«Mudava aquilo das ferramentas. Fazia só uma zona onde está a cozinha porque eu gosto de pôr ali» C5</p> <p>«Mudava o escorrega. Pintava-o e mudava-o para ao pé dos baloiços» C10</p>
			Nenhuma alteração	<p>«Não há nada que eu gostava de mudar lá. Nas outras salas também não» C4</p> <p>«Mudava... mudava... Não sei. Não há nada» C6</p>

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO
<b>6. Espaço</b>	c) Atividade preferida na sala	Qual a atividade que gostas mais de fazer dentro da sala?	Atividades do domínio da Expressão Plástica	«Eu gosto muito de estar na mesa para fazer os desenhos que (ed.) e a (auxiliar) vão falar. Acabar de pintar o jardim botânico e de depois fazer, desenhar» C1 «Gosto de desenhar» C2 «O que eu mais gosto de fazer dentro da sala é pintar» C3 «Fazer desenhos» C4 «É fazer desenhos» C6 «Gosto de fazer desenhos. Gosto de fazer pinturas» C7 «Gosto mais de fazer desenhos» C8 «Gosto de fazer a minha casa, as janelas e o carro e também a porta. Gosto de desenhar e fazer à volta» C9 «De desenhar e pintar e gosto de fazer pinturas para a (ed.) e para a (aux.)» C10
			Atividades do domínio da Matemática	«Gosto muito de construir coisas» C1 «Gosto de fazer aquilo dos tamanhos. Ponho a pequena, a média, a outra, a outra e a outra» C5 «De construir coisas. Também gosto de construir um castelo e piões» C8 «Fazer um puzzle» C9
			Atividades do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	«Também de ler só uns bocadinhos de histórias» C1
			Atividades do domínio da Expressão Dramática	«Brincar às Winks, aos Smurfs, às rainhas e aos reis» C2 «Vestir fatos na Sala dos Cantinhos. Brincar no parque às mães e aos pais» C4
			Atividades da área de Formação Pessoal e Social	«Também brincar dentro das salas e conversar» C6
			Atividades da área de Conhecimento do Mundo	«Também gosto de fazer experiências» C8



CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO
<b>6. Espaço</b>	d) Atividade preferida no exterior	Qual a atividade que gostas mais de fazer lá fora?	Atividades do domínio da Expressão Motora	<p>«De sentar-me na barra e fazer uma cambalhota» C1</p> <p>«Andar de triciclo, andar de escorrega e fazer coisas nas barras, baloiçar. Sentar-me na pequenina que é mais baixa» C2</p> <p>«Gosto de brincar com o Z com os carros amarelos, de fazer corridas com os carros pequeninos e de andar de triciclo» C3</p> <p>«De ir ao escorrega, andar de triciclo» C5</p> <p>«Gosto de andar no baloiço. Gosto de andar de triciclo e gosto de andar no escorrega» C7</p> <p>«Gosto de ir ao baloiço e ao escorrega e também andar com o triciclo» C9</p>
			Atividades do domínio da Expressão Dramática	<p>«Também gosto de estar sentada nos degraus a brincar a um jogo que se chama “Coca-cola”. Dizemos co-ca-co-la. E depois, “Come-se assim, bebe-se assim, dá uma voltinha e fica assim”» C2</p> <p>«Brincar no parque às mães e aos pais» C4</p> <p>«É jogar aos polícias e ladrões» C6</p> <p>«Também gosto de brincar no coreto. O coreto tem umas escadas e um esconderijo» C8</p> <p>«Também brincar com os meus carros ao pé das escadas» C9</p>
			Atividades da área de Formação Pessoal e Social	<p>«Faço o jogo sozinha e com as amigas também e os amigos» C2</p> <p>«É jogar às escondidas, à apanhada» C6</p> <p>«Gosto de fazer o jogo das escondidas» C8</p> <p>«Gosto de jogar e de brincar com os meus amigos» C9</p> <p>«Gosto de brincar com os colegas. Brincar às escondidas e gosto de brincar à apanhada» C10</p>

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO
<b>7. Relações e Interações</b>	a) Consequências dos comportamentos adequados	O que acontece quando uma criança se porta bem?	Satisfação parental	«Acontece que se porta bem e os pais ficam felizes, quando ouvem as professoras. Acontece que os pais chegam a casa e ficam felizes» C1
			Elogio	«Dizem “Boa! Conseguieste!”» C2 «Dizem “Portaste-te 5 estrelas”» C3 «Elogia e está de parabéns» C4 «Acontece que estamos de parabéns e que portámo-nos bem» C5 «(ed.) dás-lhe um beijinho e um abraço. Dás-lhe um beijinho muito grande» C10
			Satisfação pessoal/bem-estar	«Acontece que nos portamos bem, não nos portamos mal. Ficamos contentes» C6 «Acontece que estou sossegadinha e a brincar sossegada com as minhas colegas. Se me portar bem, é sinal que não estou a magoar as pessoas» C7
			Recompensa	«Dizem “Mereces ir à rua”» C3 «Vocês deixam que os meninos digam o que querem fazer» C8 «Vai brincar com os amigos» C9

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO
<b>7. Relações e Interações</b>	b) Consequências dos comportamentos inadequados	O que acontece quando uma criança se porta mal?	Insatisfação parental	«Acontece que quando ouvem o que as professoras estão a dizer, os pais vão para casa tristes. Porque o menino portou-se mal. Os pais ficaram muito chateados e zangados e tiveram que ter uma conversa» C1
			Castigo/punição	«(ed.) pões de castigo. Não vão mais à rua e ficam a fazer um trabalho com as professoras» C1 «As professoras dizem que os meninos que se portam mal ou não vão à rua ou ficam sentados nas escadas, de castigo, porque se portaram mal» C2 «Depois ou ficam na sala ou sentam-se um bocadinho no banco na rua ou não podem escolher o que mais gostam de fazer» C3 «Fica de castigo. É ficar sentado» C4 «Fica de castigo porque se porta mal» C5 «Fica de castigo. Não brinca mais com uma coisa que gosta. Tiramos a coisa que mais gosta» C6 «Acontece que quando nos portamos mal, não brincamos mais» C7 «Quando o menino se porta mal quando vocês dizem para ele se levantar, é que ele se levanta» C8 «Não vai à rua com os amigos. Fica na sala com a (ed.), sozinho. A fazer uns números ou umas letras» C9 «Pões fora do grupo e pões noutra grupo» C10
			Diálogo/chamada de atenção	«Chamam a atenção. E dizem “Isto está muito mal feito. Estão a portar mal. Estão a faltar ao respeito das pessoas. E também assim não vão à rua”» C2 «Dizem “Isso não se faz”» C3 «Portamos mal e tens de ralhar» C6
			Insatisfação pessoal/mal-estar	«Também fica triste porque o que fez» C6 «Se me estou a portar mal, é sinal que estou a magoar as pessoas» C7

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO
7. Relações e Interações	c) Consequências de atitudes positivas para com o outro	O que acontece quando uma criança ajuda os outros?	Interajuda	<p>«Quando cai, o bebé quando chora, os mais velhos vão levá-lo e ajudá-lo e depois nós vamos levar às professoras dele. Explicamos que o menino caiu e também explicamos que o menino escorregou e caiu e aleijou-se» C1</p> <p>«Quer dizer que são amigas e que ajudam umas às outras» C2</p> <p>«Eu ajudo e ele diz obrigada e diz que eu sou o melhor amigo dele porque ajudei-o» C3</p> <p>«Acontece que se alguém se aleijar, eu pego pela mão dele e vou com ele à professora dele e digo-lhe que ele se magoou. Se algum menino não conseguir brincar, eu brinco com ele. Se algum menino não conseguir se baloiçar no baloiço, eu empurro» C7</p> <p>«Pergunto “O que é que foi” e a criança tenta dizer quem foi. Tentam ajudar» C8</p> <p>«Eu ajudo um amigo e o amigo ajuda a fazer o que eu estava a fazer» C9</p>
			Elogio	<p>«Dizem “Boa! Tu ajudaste a outra”. Também dizem “Tu és amiga dela”» C2</p> <p>«(ed.) dá-lhe um beijinho e um abraço muito grande» C10</p>
			Satisfação pessoal/bem-estar	<p>«Ela sente-se bem e fica feliz. Eu fico feliz por ajudar o colega» C4</p> <p>«Os outros gostam. Gostam que nós ajudamos» C5</p> <p>«A outra fica feliz e a outra também e fica contente. Fica feliz» C6</p>

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO
7. Relações e Interações	d) Opção de escolha de atividades	Todas as crianças têm de fazer as mesmas coisas ou podem fazer coisas diferentes?	É possível fazer coisas diferentes	<p>«Podem fazer coisas diferentes. Podemos brincar, construir coisas e também podemos ler histórias. Podemos escolher» C1</p> <p>«Podem fazer coisas diferentes. Como uma estar a desenhar, a outra a pintar, a outra a brincar e a outra a fazer uma banda desenhada. Podem fazer também coisas no quadro. Podem fazer o que quiserem» C2</p> <p>«Podem fazer coisas iguais e podem fazer coisas diferentes. Elas escolhem o que querem. Às vezes são iguais e outras coisas são diferentes» C3</p> <p>«Podem fazer coisas diferentes. Podem escolher. Podem ir fazer desenhos, podem ir fazer construções. Elas podem escolher o que querem fazer» C4</p> <p>«Podem fazer coisas diferentes e as mesmas coisas às vezes» C5</p> <p>«Podem fazer coisas diferentes e podem fazer a mesma coisa» C6</p> <p>«Podem fazer as mesmas coisas e coisas diferentes. Podem escolher as mesmas coisas e coisas diferentes» C7</p> <p>«Podem fazer coisas diferentes» C8</p> <p>«Podem fazer coisas diferentes e coisas normais» C9</p> <p>«Podem fazer coisas diferentes e iguais. Podem escolher» C10</p>

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO
<b>7. Relações e Interações</b>	e) Expressão de ideias e opiniões/escolhas (afirmação pessoal)	Quando não concordas com alguém ou com alguma coisa podes dizer que não concordas?	Terminar ou mudar de atividade	«Quando eu não quero mais andar de baloiço, digo que não quero mais andar. Se quiser andar, posso dizer que sim. Se não me apetecer, posso dizer que não» C1
			Dar opinião	«Digo que não, que não quero concordar com ela e depois conversamos e está tudo bem» C2 «Posso dizer que não quero, não gosto» C9
			Opção de escolha da atividade	«Posso dizer que não quero fazer a mesma coisa porque quero fazer uma coisa diferente» C3 «Digo que não quero brincar ou que não fazer aquela coisa. Posso dar a minha opinião» C4
			Alertar/chamar a atenção	«Digo que não está correto. Também digo que não tenho de falar da mesma forma» C6 «Eu digo que não podem gritar no meu ouvido» C7 «Eu, um dia quando eu ia embora, eu disse ao Y assim “Não corres no corredor” e ele correu» C8
			Sem especificação	«Sim, posso» C5 e C10

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO
<b>7. Relações e Interações</b>	f) Atividades possíveis	Se tivesses de explicar a uma criança que pensa vir para aqui no próximo ano o que pode fazer, o que é que tu lhe dizias?	Atividades do domínio da Expressão Dramática	«Pode vestir vestidos. Pode ir para o quarto dos bebés e ir para o escritório» C1
			Atividades do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	«Pode ler histórias» C1
			Atividades da área de Conhecimento do Mundo	«Também pode ir fazer experiências, coisas. Quando nós vemos qualquer coisa muito pequenina, nós vamos ver a uma coisa que dá para ver maior. Já não me lembro. Ah... é a lupa» C1
			Atividades da área de Formação Pessoal e Social	«Pode ir para o jardim brincar» C1 «Que podia ser amigo. Ser amigo de algum, de algumas pessoas. E também podia fazer um trabalho em equipa. Também podia falar contigo sem medo. Podia sorrir sem medo. Sem problemas. E que tem de esperar pela vez dele» C2 «Dizia que podia fazer jogos» C3 «Pode escolher o que queria brincar» C4 «Pode falar com as crianças e com os adultos. Também pode falar para os meninos que não sabe quem é» C5 «Dizia que ele tinha de portar bem e fazer as coisas que (ed.) e a (aux.) diziam. Pode brincar connosco e conversar connosco e aprender connosco» C6 «Dizia que também podia brincar com as coisas que ela quisesse. E também podia brincar comigo e podia brincar às coisas que nós brincamos aqui na escola» C7 «Podia fazer o que ele quiser menos bater nos amigos e que podia ir para a rua brincar com os amigos» C8 «Podia brincar» C10
			Atividades do domínio da Expressão Plástica	«Também podia fazer um desenho com calma. E também podia fazer um trabalho com plasticina» C2 «E também podia desenhar, pintar» C7 «Dizia que podia fazer um desenho ou também podia fazer a casa dele ou um carro e o cão e a casa toda» C9
			Atividades do domínio da Expressão Motora	«Brincar com os triciclos» C3
Trabalhos/Aprendizagem	«Dizia que ela podia aprender coisas nesta escola» C7 «Dizia que ele pode fazer trabalhos» C3 e C8 «E trabalhar» C10			

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO
7. Relações e Interações	g) Proibições	Se tivesses de explicar a uma criança que pensa vir para aqui no próximo ano o que é proibido fazer, o que é que tu lhe dizias?	Magoar os outros	«Empurrar e também nem bater e beliscar e também não pode aleijar os outros meninos» C1 «Que não podia bater, empurrar, dar beliscões, arranhar, dar dentadas nos outros e pontapés nas caras e puxar o cabelo» C2 «Não pode magoar nem bater aos outros» C3 «Não pode dar murros, dar palmadas e beliscões» C6
			Mexer nos objetos e pertences dos outros	«Não podia mexer nas coisas dos colegas sem pedir, sem autorização» C4 «Não podia mexer nas coisas que não é para mexer» C8 «Não podia mexer nas coisas, nos brinquedos dos amigos, numa bola sem pedir» C9
			Quebrar/não cumprir as regras	«Não se pode portar mal. Tem de respeitar as regras» C5 «Que é proibido correr nas salas e que só se pode correr no Salão» C10
			Ir sozinho/a para algum espaço do jardim de infância	«Dizia que ela não pode ir para a rua sozinha, só podia ir com uma pessoa adulta» C7 «Não pode ir sozinho para um lado» C8



CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO
7. Relações e Interações	h) Gosto pelo jardim de infância e respetivas razões/motivos	Gostas de estar aqui? Porquê?	Caraterísticas do jardim de infância e das atividades	<p>«Porque podemos fazer coisas novas que nós ainda não tenhamos feito. Podemos fazer também o que nós quisermos. Ler livros, brincar, construir e fazer um desenho livre e também podemos fazer jogos» C1</p> <p>«Gosto porque tem coisas fixas. Coisas que nós gostamos muito, muito, muito [...] ir à rua [...] de brincar na Sala dos Cantinhos [...] de brincar na das Ciências [...] de construir coisas. E na das Expressões. Há mesas para desenhar e pintar no cavalete, para fazer pinturas neles e aguarelas» C2</p> <p>«Quando a mãe vem-me buscar, eu não quero ir embora» C3</p> <p>«Porque gosto de desenhar e porque gosto de brincar no parque» C4</p> <p>«Porque é giro e gosto» C5</p> <p>«Porque esta escola tem muitas coisas giras. Eu acho que ela é gira e também acho que ela dever ser divertida e é» C6</p> <p>«Porque é divertido estar na escola» C7</p> <p>«Porque aqui nós fazemos as coisas certas, as coisas que vocês dizem. E quando vocês dizem, nós temos que cumprir mesmo» C8</p> <p>«Porque gosto de aprender coisas» C10</p>
			Relações interpessoais	<p>«Brincar com os amigos» C2</p> <p>«Porque os meninos são meus amigos e também as meninas. E a (aux.) e a (ed.) também. Todos os meus amigos. Eu gosto deles» C9</p>

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÕES	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO
<b>8. Igualdade de Oportunidades</b>	a) Igualdade de oportunidades entre os géneros	Todas as crianças podem fazer as mesmas coisas aqui no jardim de infância? Há coisas que só podem fazer os meninos ? Há coisas que só podem fazer as meninas?	Podem fazer as mesmas coisas, independentemente do género	<p>«Podem fazer as mesmas coisas que os outros colegas estão a fazer. Os meninos podem fazer coisas que as meninas estão a fazer e as meninas podem fazer coisas que os meninos estão a fazer» C1</p> <p>«As crianças podem fazer várias coisas. Não é preciso ser só as meninas e só os meninos» C2</p> <p>«Há coisas que as meninas fazem que os meninos também fazem e há coisas que os meninos fazem que as meninas também fazem» C3</p> <p>«Todos podem fazer as mesmas coisas» C4</p> <p>«Podem fazer as duas coisas» C5</p> <p>«Podem fazer as mesmas coisas» C6</p> <p>«Há coisas que os meninos e as meninas podem fazer» C7</p> <p>«Há coisas que todos fazem» C8</p> <p>«Todos podem fazer» C9</p> <p>«Podemos fazer o que nós quisermos» C10</p>

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO
<b>8. Igualdade de Oportunidades</b>	b) Aceitação da diferença	Achas que as pessoas podem ser diferentes e mesmo assim ser amigas?	Podem ser diferentes e ser amigas	<p>«Podem ser diferentes. Mas também podem ser muito amigas. Podem ser branco e depois castanho ou preto. A pele» C1</p> <p>«Porque são amigas na mesma, não é preciso ser iguais para serem amigas. Com a mesma espécie de cabelo, de olhos, de orelhas, de pele, da data de nascimento, nome e também calçado» C2</p> <p>«Podem ser amigas dos colegas do grupo e dos outros meninos dos outros grupos» C3</p> <p>«Porque podem ser diferentes mas podem brincar juntos. Podem ser amigos» C4</p> <p>«Podem ser amigas com os outros» C5</p> <p>«Porque por serem diferentes não há nenhum problema. Também porque não faz mal nenhum» C6</p> <p>«Podem porque serem diferentes no cabelo mas não faz mal. Elas podem ser amigas» C7</p> <p>«Pode ter a pele diferente como o X e podem ser amigas» C8</p> <p>«Os meninos podem ser amigos uns dos outros» C9</p> <p>«Porque elas gostam umas das outras» C10</p>

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO
<b>9. Participação dos pais, família e envolvimento comunitário</b>	a) Comunicação aos pais das experiências vividas	Quando vais para casa contas aos teus pais o que estiveste a fazer no jardim de infância?	Descrição do dia	«Conto o que é que eu fiz» C1 «Se brinquei, se aprendi muitas coisas. Qual foi o almoço» C2 «Conto o que eu fiz, se aprendi coisas novas» C3 «Que posso desenhar, recortar, vestir fatos» C4 «Costumo e eles gostam. Eles perguntam sempre e eu digo» C5 «Digo o que é que fiz» C6 «Eu conto para eles saberem» C7 «Costumo contar se fiz desenhos» C8 «Digo que eu caí ou aleijei-me ou que alguém me bateu ou que eu bati sozinho e eu fiz uma ferida» C9
			Avaliação do dia	«Conto como é que correu. Conto se me portei bem ou não» C1 «Se me portei bem ou mal» C3 «Digo que me portei bem» C10

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO
<b>10. Monitorização e Avaliação</b>	a) Sugestões de melhoramento	O que fazias para melhorar o jardim de infância?	Cuidar e preservar a natureza	«Para ser melhor nós cuidamos das flores que estão a nascer ou quando uma árvore está a crescer, nós temos que fazer uma coisa. Temos que dar água para elas crescerem. É quando cai uma flor ou um menino arranca, nós dizemos que não se pode arrancar uma flor da árvore» C1 «Cortar a relva para os bichos da relva saírem» C8
			Modificar o comportamento das crianças	«Fazia os meninos portarem-se melhor para vocês não terem de andar a chamar a atenção [...] Fazia com que os meninos ficassem ao pé de vocês, não corresse no corredor e se portassem melhor» C2
			Alterar o aspeto do jardim de infância	«Fazia para ele ser bonito [...] Fazia magia. Dizia “Abracadabra”» C5 «Eu decorava-o com coisas do monte e ele ficava mais bonito. Colava brilhantes e diamantes que eu tenho em casa. Ficava mais bonito» C7
			Promover maior partilha	«Brincava com os meus brinquedos e com os meus amigos. E eles também deixavam brincar com os brinquedos deles» C9
			Nenhuma alteração	«Nada. Gosto dele assim» C3 «Não fazia nada porque ele está bem assim» C4 «Fazia... nada» C6 «Nada» C10

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO
<b>10. Monitorização e Avaliação</b>	b) Comentário/ <i>feedback</i> acerca dos comportamentos adequados e realizações	Quando fazes uma coisa bem, o que te dizem?	Elogio	<p>«Que bem. Portaste-te muito bem. Na rua, na sala ou no dormitório» C1</p> <p>«Dizem “Conseguiste! Boa! Muito bem!”» C2</p> <p>«Dizem que fiz bem e que estou de parabéns» C3</p> <p>«Dizem “Muito bem”. “Parabéns!”» C4</p> <p>«Dizem que eu portei-me bem e digo aos meus pais» C5</p> <p>«Dizem que “Fizeste bem” e que “Não fizeste nada de errado”» C6</p> <p>«Dizem que me estou a portar muito bem» C7</p> <p>«Dizem “Boa!”. Dizem que está bem» C8</p> <p>«Dizem que está bem feito» C9</p> <p>«Que me portei bem» C10</p>
			Recompensa	<p>«“Mereces um beijinho e um abraço”» C2</p> <p>«Dão beijinhos e abraços e depois deixam ir brincar» C8</p> <p>«Dizem para fazer uma atividade» C9</p>

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	QUESTÃO	INDICADOR	UNIDADE DE REGISTO
<b>10. Monitorização e Avaliação</b>	c) Comentário/ <i>feedback</i> acerca dos comportamentos inadequados e dificuldades	Quando fazes uma coisa mal, o que te dizem?	Chamada de atenção	«Portaste-te mal na rua, na sala ou no dormitório» C1 «“Estás-te a portar mal”. Chamam-me a atenção» C2 «Dizem que me portei mal e depois dizem que me portei muito mal» C3 «Portei me mal» C5 «Dizem que eu não devia fazer isso e que não estava correto» C6 «Dizem para eu não fazer, para eu não continuar a fazer» C7 «Dizem que não era assim» C8 «Dizem que não está bem feito» C9 «Que me portei mal. Que não fiz bem» C10
			Diálogo/questionamento	«Falam comigo e conversamos. E quando falam muitas vezes, sentamo-nos para conversar, os que se portaram mal comigo» C2 «Dizem que tenho de pensar no que eu fiz e perguntam-me se eu acho que fiz bem ou mal» C3
			Castigo	«Que fico de castigo, sentada e não posso brincar» C4 «Mudam de folha e tenho de fazer outro igual. E tenho de fazer bem» C8 «E depois eu faço outro desenho» C9
			Informação aos pais	«E há recado aos meus pais» C5

	QUESTÃO	INDICADOR		UNIDADE DE REGISTO
<b>Comentário espontâneo/Questão aberta</b>	Queres contar mais alguma coisa sobre o teu jardim de infância?	Sim	Recursos	«A escola tem comidas deliciosas» C2 «O nosso jardim de infância tem brinquedos na rua. Vocês deixam levar os brinquedos para a rua» C8
			Atividades	«A escola é divertida e gosto da escola sempre e gosto de aprender coisas novas» C7
		Não		C1, C3, C4, C5, C6, C9, C10

