



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**PROCESSOS DE *SCAFFOLDING* NUM CONTEXTO PEDAGÓGICO MEM EM
JARDIM-DE-INFÂNCIA**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**SIMONE DE SOUSA RODRIGUES
NOVEMBRO 2015**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**PROCESSOS DE *SCAFFOLDING* NUM CONTEXTO PEDAGÓGICO DO MEM EM
JARDIM-DE-INFÂNCIA**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Sob orientação da Professora Cristina Seixas

Sob a coorientação do Professor Tiago Almeida

**SIMONE DE SOUSA RODRIGUES
NOVEMBRO 2015**

Agradecimentos

À Saudade e ao Walter, meus pais, que me apoiam em todas as minhas decisões e me valorizam através do seu amor e da transmissão de valores e sentimentos essenciais como a liberdade, individualidade, a sensibilidade e o afeto. Agradeço por me terem inspirado a ser educadora e me motivarem sempre a ser uma pessoa melhor.

Ao Daniel, meu irmão, companheiro incondicional da minha infância. Agradeço-lhe por me fazer sempre rir e por ser um exemplo de irmão mais velho, o meu ídolo.

Ao Vasco, meu amor, meu melhor amigo, meu mais que tudo. Que me conquista todos os dias por ser a pessoa maravilhosa que é, que me acompanha em todos os momentos e que está sempre pronto para me reconfortar. Agradeço-lhe por me fazer acreditar que há paixões eternas e por me fazer agarrar todas as paixões da vida com dedicação.

À Clara, sogra e segunda mãe, pela preocupação e disponibilidade.

À, Mariana, à Marta, à Matilde e à Natacha pela amizade, carinho e iniciativa.

À Carolina, *mãos de fada*, companheira de licenciatura e de diálogos sobre crenças, ideologias e perspectivas na vida e na educação.

À Joana e à Patrícia, pelo espírito de equipa, pelas horas de descontração e pela partilha de ideias e conceções sobre o estágio em Jardim-de-Infância.

À Raquel e à Isabel, cooperantes institucionais, agradeço todo o apoio, todas as reuniões. Obrigada por terem visto e valorizado o melhor que há em mim e também por me terem alertado e questionado, nos momentos certos, sempre com respeito.

À supervisora de Creche, Professora Ana Simões pelo apoio e simpatia. À Professora Cristina Seixas supervisora institucional e orientadora deste relatório, agradeço pela cordialidade, respeito e apoio. Ao Professor Tiago Almeida, coorientador deste relatório, pela orientação objetiva e clara, em particular do capítulo quatro deste relatório.

Por fim, às crianças, que são a razão de estar aqui. Obrigada pela retribuição de todo o afeto e por serem uma admiração para mim. Agradeço-lhes por me instigarem todos os dias a saber mais, com a curiosidade própria da idade que afinal pode durar uma vida.

RESUMO

Este relatório é o resultado da Prática Profissional Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Procura-se apresentar, analisar e fundamentar a prática pedagógica desenvolvida em dois contextos educativos: Creche e Jardim de Infância.

Ao estudar os “processos de *scaffolding* num contexto pedagógico MEM em Jardim-de-Infância” pretende-se compreender de que forma os processos de *scaffolding* – colocação de andaimes- permitem operacionalizar o conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial numa sala que segue o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

A investigação foi realizada com um grupo de 23 crianças, dos três aos seis anos de idade. Esta heterogeneidade de idades aliada às práticas pedagógicas em contexto do Movimento da Escola Moderna confere interações assimétricas.

De forma a analisar a problemática realizou-se a observação de interações assimétricas: educadora-criança; criança-criança e educadora estagiária-criança na qual se recolheram notas de campo que permitem ilustrar situações reais da prática.

Conclui-se que o processo de *scaffolding* permite operacionalizar o conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial, uma vez num contexto do Movimento da Escola Moderna é seguida uma ação em que as interações sociais são meio para a construção de conhecimento, através das quais as crianças participam numa comunidade de prática.

Palavras-Chave: Jardim-de-Infância; *Scaffolding*; Interações; Zona de Desenvolvimento Potencial; Movimento da Escola Moderna

ABSTRACT

This report is the result of the Supervised Professional Practice from Masters in Preschool Education. The work aims to present, analyze and substantiate the pedagogical practice developed in two educational contexts: nursery and kindergarten.

The study, "the processes of scaffolding in a pedagogical context MEM in kindergarten" seeks to understand how the scaffolding processes allow you to operate the concept of Zone of Potential Development in kindergarten in a group that follows the pedagogical model MEM.

The investigation was conducted with a group of 23 children, from three to six year-olds. The heterogeneity of ages combined with pedagogical practices in the "Movimento da Escola Moderna" context resulted in asymmetric interactions.

In order to analyze the issue there have been observations of asymmetric interactions: adult-child; child-child and intern-child, from which field notes that illustrate real situations were gathered. There was also an interview with the cooperative educator and a bibliographical query.

Synthetically, following the concept of *scaffolding*, the use of language to complement the action causes destabilization and avoids the abstraction of the child. In this procedure, the feedback and questions take on a key role.

It is concluded that the process of scaffolding allows operating the concept of Zone of Potential Development, once in the context of "Movimento da Escola Moderna" an action is followed in which social interactions are the means for the construction of knowledge, through which children are participating in a community of practice.

Keywords: Kindergarten; *Scaffolding*; Interactions; Zone of Potential Development; "Movimento da Escola Moderna"

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO EM CRECHE E JARDIM-DE-INFÂNCIA	3
1.1. Caracterização do Meio onde estão inseridos os dois contextos	3
1.2. Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica.....	4
1.3. Equipa educativa	4
1.4. Família das crianças	5
1.5. Grupo de crianças.....	6
1.6. Análise reflexiva sobre as intenções educativas	7
1.7. Análise reflexiva sobre as intenções educativas, organização do tempo e do espaço	7
2. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA.....	9
2.1. Intenções transversais – para creche e JI	10
2.2. Intenções específicas para creche	14
2.3. Intenções específicas para JI.....	15
3. METODOLOGIA	18
3.1. Opções metodológicas.....	18
3.2. Roteiro ético.....	19
4. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA	21
4.1. O sócio-construtivismo e a noção de scaffolding.....	22
4.2. A importância da linguagem para a construção de andaimes	23
4.3. MEM: Um contexto pedagógico de comunidades de prática?	26
4.4. Um exemplo de educadora: a colocação de andaimes na interação adulto-criança	29
4.5. A colocação de andaimes na interação a pares: criança - criança	32
4.6. Um olhar sobre a minha prática: a construção de andaimes na interação estagiária-crianças.....	36
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
5.1. Impacto da minha intervenção	41
5.2. Identidade profissional	45

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48
ANEXOS	52

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Sara (5:5) ajuda Canito (5:0) a comer o peixe.....	11
Figura 2 Pintura do mocho a pares.....	35

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Intenções transversais creche e JI.....	9
Tabela 2 Intenções específicas para cada um dos contextos da PPS.....	10

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Organograma dos estabelecimentos	53
Anexo B. Habilitações literárias e profissões dos pais e mães das crianças do contexto de JI.....	55
Anexo C. Dados das crianças do JI	56
Anexo D. Intenções da educadora cooperante em creche	57
Anexo E. Intenções da educadora cooperante em JI.....	58
Anexo F. Organização do tempo em creche e JI	60
Anexo G. Organização do espaço	62
Anexo H. Entrevista à educadora cooperante de JI	64
Anexo I. Nomes fictícios das crianças e idades em JI.....	65
Anexo J. Carta de apresentação (JI).....	66
Anexo K. Autorização para fotografar e utilizar as fotografias	67
Anexo L. Lá em casa somos: a nossa casa na nossa sala	68
Anexo M. Algumas atividades de expressão plástica e motricidade fina.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS

AO	Assistente Operacional
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
JI	Jardim-de-Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
PPS	Prática Profissional Supervisionada
SPCE	Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
ZDP	Zona de Desenvolvimento Potencial

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivos apresentar, analisar e fundamentar o trabalho desenvolvido nos dois contextos onde realizei a minha Prática Profissional Supervisionada (PPS), em creche e Jardim-de-Infância (JI).

Em ambas as valências realizei primeiramente um período de observação, para analisar reflexivamente os contextos educativos dos estabelecimentos e das salas. Seguidamente ocorreu um período de intervenção com os grupos de crianças com a duração de 6 semanas – entre janeiro e fevereiro - em creche e 3 meses em JI - entre fevereiro e maio. No contexto de JI foi investigada uma problemática que será aqui apresentada.

A problemática que deu origem à investigação corresponde aos processos de *scaffolding* num contexto do Movimento da Escola Moderna (MEM) em JI. Foi meu intuito entender os processos de *Scaffolding*, isto é, de construção de andaimes, uma vez que a abordagem num contexto MEM tem por base o socio-construtivismo de Vygotsky (1978), autor que definiu e operacionalizou o conceito de Zona de Desenvolvimento Potencial (**ZDP**), na qual o adulto, ou um par mais competente estabelecem andaimes, o que permite à criança trabalhar num grau de dificuldade superior. Assim, procurei responder à pergunta: De que forma o processo de *scaffolding* permite operacionalizar o conceito de ZDP em JI numa sala que segue o modelo pedagógico MEM?

Relativamente à organização do relatório, este está dividido em cinco capítulos:

No primeiro capítulo apresento uma **caracterização reflexiva** sobre os dois contextos (creche e JI), abordando o meio onde estes se inserem, os contextos socioeducativos, as equipas educativas, as famílias das crianças, os grupos de crianças e, por fim, uma análise reflexiva sobre as intenções educativas, o espaço e o tempo.

Em segundo lugar, exponho as **intenções para a ação educativa**, isto é, os objetivos principais que surgiram da caracterização feita anteriormente, fundamentando-os.

Em terceiro lugar, no âmbito da **metodologia**, apresento as opções metodológicas e o roteiro ético utilizados para a PPS, nomeadamente os

procedimentos utilizados para a recolha e tratamento de dados no que diz respeito à investigação da problemática desenvolvida em JI.

O quarto capítulo refere-se à **identificação da problemática**. Após explicitar a problemática desenvolvida exponho, analiso e fundamento as notas de campo obtidas através da observação de três tipos de interações: educadora-criança; criança-criança e educadora estagiária(eu)- criança. No final deste capítulo, apresento uma síntese das conclusões.

O último capítulo diz respeito às **considerações finais** analisando o impacto da minha intervenção em ambos os contextos. Finalmente, reflito acerca da minha identidade profissional, apresentando os contributos da PPS para a construção dessa identidade.

A metodologia utilizada tem por base uma investigação qualitativa. Através da observação das crianças da ação pedagógica e da rotina (que envolveu a recolha de notas de campo), da análise dos projetos pedagógicos, das conversas informais com as educadoras cooperantes e da consulta bibliográfica foi possível compreender os contextos e refletir sobre os dois grupos numa visão global. No que concerne à investigação da problemática em JI, para a recolha de dados, foram utilizadas diferentes técnicas: a observação participante, uma entrevista formal semiestruturada à educadora cooperante e consulta bibliográfica.

Os anexos deste relatório estão disponíveis no CD que se encontra adjacente na contracapa, onde constam ainda os documentos: portefólios da PPS em creche e portefólio da PPS em JI.

1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO EM CRECHE E JARDIM-DE-INFÂNCIA

No presente capítulo farei a caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos das duas realidades onde realizei a PPS: creche e JI. Para tal serão referidos os dois meios onde estão inseridos a creche e o JI, os contextos organizacionais bem como os atores educativos: equipa educativa, famílias e grupos de crianças. Será ainda feita uma análise reflexiva sobre as intenções educativas e as dimensões espaço e tempo em ambas as realidades.

1.1. Caracterização do Meio onde estão inseridos os dois contextos

Para a minha PPS em creche fui inserida no estabelecimento *Vale dos Afetos*¹ que se situa na periferia interna da cidade de Lisboa e dá resposta a quatro bairros. Prevalece nestas áreas uma população “com um estilo de vida [que] tem algumas características evidentes, tais como: “precariedade económica, baixas habilitações literárias, elevada taxa de desemprego e empregos precários” (Projeto educativo, 2013/2016, p.12). Também segundo a perspectiva da diretora do estabelecimento, predomina nestas áreas uma população com fragilidades quanto à sua inserção social, no entanto é uma área urbana com uma elevada percentagem de população em idade ativa e com uma estrutura etária rejuvenescida. Do ponto de vista das condições naturais e paisagísticas trata-se de uma área da cidade que historicamente é de urbanização recente. É também um bairro com um défice de equipamentos e serviços em geral. Por outro lado, mantém características fortes de um modo de vida de tipo comunitário, tendo em conta que a sua população originalmente provém do mundo rural.

Relativamente à PPS em JI *O Papagaio*² está inserido num bairro social em Lisboa, também na mesma freguesia do estabelecimento anteriormente referido. Genericamente trata-se de uma população com as mesmas características. Contudo, o meio envolvente caracteriza-se pela existência de um número relativamente elevado

¹ Foi escolhido um nome fictício para identificar a instituição de creche: *Vale dos Afetos*

² Foi escolhido um nome fictício para identificar a instituição de JI: *O Papagaio*

de comércio retalhista e equipamentos sociais de saúde, apoio à terceira idade e à infância. Também as características do edificado se tipificam pela coexistência do modelo de habitação privada de propriedade dos residentes com núcleos de alojamento público de aluguer social.

1.2. Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica

O estabelecimento de creche abriu em 1973 com o intuito de auxiliar as famílias que, durante o dia, necessitavam de um local onde deixar os seus filhos. O *Vale dos Afetos* surgiu primeiramente com o intuito de dar uma resposta social à população. No entanto, atualmente, para além da resposta social, foi sendo construída uma componente educativa, pela qual se rege a instituição. Este estabelecimento, abrange apenas a valência de creche. Através de uma entrevista informal à diretora do estabelecimento foi possível entender como se organizam as decisões (anexo A-figura A1).

Quanto ao contexto de JI, O *Papagaio* surgiu em 2003 através de uma associação de moradores, comerciantes e empresários fundada em 1998. Esta associação surgiu da vontade de um grupo de pessoas em contribuir para o desenvolvimento do bairro em questão, apoiando os residentes do mesmo.

O estabelecimento educativo é composto pela valência de creche e JI (anexo A- figura A2). O *Papagaio* utiliza o modelo curricular Movimento da Escola Moderna (MEM). Tal como afirma Niza (2013), este modelo curricular tem como grandes finalidades “a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; a reconstrução cooperada da cultura” (p. 141).

Assim, o trabalho desenvolvido vai ao encontro da formação de um ser social e político, como é referido no Projeto educativo do estabelecimento (2005).

Atualmente, o estabelecimento educativo desenvolve e promove várias atividades culturais, desportivas e recreativas com toda a população residente no meio envolvente. É comum realizarem atividades em conjunto com os idosos do centro de dia da Santa Casa da Misericórdia de Lisboa que se encontra imediatamente ao lado das instalações do estabelecimento educativo, promovendo o contacto entre gerações.

1.3. Equipa educativa

A equipa educativa da sala da creche era composta por uma educadora de

infância e duas Assistentes Operacionais (AO).

A educadora identifica-se com MEM, como tal utiliza este modelo pedagógico. Este defende que os grupos devem ser heterogéneos, tanto relativamente à idade como ao sexo e ao percurso institucional, não esquecendo, claro as suas características pessoais. De acordo com a educadora cooperante (no Projeto Educativo, 2014) e também de acordo com o que constatei, a equipa educativa trabalhava em permanente articulação, partilhando responsabilidades, estabelecendo relações de cooperação e delineando objetivos e estratégias comuns. Semanalmente a equipa de sala reunia para partilhar informações sobre o grupo de crianças e avaliar/planear atividades. Foi também possível observar o trabalho cooperativo entre as várias educadoras responsáveis que estabeleceram um contacto regular e consistente. A equipa educativa do estabelecimento de creche era composta por uma diretora; nove educadoras, sendo seis da resposta social de creche e três da creche familiar; por 12 AO; cinco auxiliares dos serviços gerais; uma assistente social, uma psicóloga, uma técnica de educação e por uma educadora de intervenção precoce (Projeto educativo, 2013/2016).

A equipa educativa do JI *O papagaio* três educadoras de infância e quatro AO (uma delas de apoio geral a todas as salas). Também existiam outros profissionais como três cozinheiras, uma assistente social e uma administrativa.

É de referir que existe uma continuidade no acompanhamento das crianças. Ou seja, a educadora ou a AO acompanha o grupo de crianças no seu percurso institucional.

1.4. Família das crianças

Relativamente ao **grupo da PPS em creche**, os pais e mães das crianças, na sua maioria, tinham idades compreendidas entre os 20 os 29 anos. Quanto ao agregado familiar, a tipologia predominante era a nuclear, no entanto existiam três famílias alargadas. E ainda são de destacar seis agregados monoparentais femininos (cinco dos quais com outros parentes para além da mãe). Das 17 crianças, sete eram filhos únicos, sete têm 1 irmão/irmã e dois têm dois irmãos/irmãs.

No que concerne às habilitações académicas podemos observar uma grande variedade de níveis de estudos. No entanto, predomina a baixa escolaridade. A maioria das mães e pais (11) concluiu o 3º ciclo do ensino básico, no entanto 10 mães e pais não chegaram a concluir este grau de escolaridade.

Quanto à situação laboral das famílias, apenas sete mães e seis pais estavam empregados, na sua totalidade no setor terciário, apresentando dentro deste profissões, conhecimentos diversificados que abrangem a educação, a restauração e a saúde. Em contrapartida, “nove mães e dez pais [encontravam-se] desempregados” (Projeto Curricular, 2014, p.9). No projeto curricular (2014) estão destacadas a elevada taxa de desemprego e as carências económicas.

Quanto ao **grupo de famílias do JI** a tipologia de agregado familiar predominante era a nuclear, no entanto existiam 5 famílias alargadas. Além disso, destacam-se dois agregados monoparentais femininos. Das 23 crianças, 10 eram filhos únicos, nove tinham um irmão/irmã e quatro tinham dois irmãos/irmãs.

No que concerne às habilitações havia uma grande variedade de níveis de estudos: a maioria das mães e pais concluiu o ensino secundário. Além disso, existia uma percentagem considerável de pais/mães licenciados como é possível notar no gráfico de habilitações (anexo B- figura B3).

Quanto à situação laboral das famílias, a “maioria dos pais/mães trabalha por conta de outrem”, (Projeto curricular, 2014) predominando o setor terciário. (anexo B- figura B4). É possível, ainda verificar que existia uma percentagem significativa de desempregados.

1.5. Grupo de crianças

O **grupo de crianças da creche** é composto por 17 crianças: oito meninas e nove meninos - com idades entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses. O grupo é formado por 14 crianças que já frequentavam a creche no ano anterior, tendo transitado da sala com a mesma educadora. A maior parte das crianças já frequentam a instituição desde o berçário com a mesma educadora, o que era notório através da relação próxima que esta mantém com as crianças.

Quanto ao **grupo de crianças do JI**, este é composto por 23 crianças, 16 crianças do sexo feminino e 7 do sexo masculino com idades entre os 3 e os 6 anos. A maioria das crianças são *novatas* (Ferreira, 2004, p.77) tendo transitado com a educadora da sala de creche. As restantes crianças transitaram com a AO de outra sala de JI e são as *finalistas*, isto é, as *veteranas* (Ferreira, 2004, p.77), como demonstrado na tabela de dados das crianças (anexo C, tabela C1).

De um modo geral, as crianças são muito interessadas no meio que as rodeia, são participativas, enérgicas e alegres. Além disso demonstram ter uma grande

curiosidade natural, o que é fomentado pela equipa educativa através da criação de um clima de questionamento. “É notório que o interesse demonstrado por apenas uma criança contagia o restante grupo, tornando os dias mais interessantes, dinâmicos e interativos. “ (Projeto curricular, p.24) Assim, quando uma criança lança uma ideia (por exemplo no queremos fazer) o restante grupo é contagiado facilmente, qualquer que seja a área de conteúdo.

1.6. Análise reflexiva sobre as intenções educativas

As finalidades e princípios são essenciais para organizar a ação educativa, facilitando a prática, uma vez que partem da caracterização do grupo e suas famílias e vão ao encontro dos princípios e finalidades do projeto educativo do estabelecimento.

Na valência de creche, os princípios estabelecidos pela educadora cooperante (anexo D) têm por base caracterização do grupo e suas famílias e estão enquadrados na fase de desenvolvimento da criança

Quanto à valência de JI, as intenções da educadora cooperante (anexo E) vão ao encontro das características do grupo e das finalidades do Projeto Educativo. Este tem origem nas finalidades do MEM.

1.7. Análise reflexiva sobre as intenções educativas, organização do tempo e do espaço

No que diz respeito às **rotinas da creche** (anexo F- tabela F1), estas encontram-se estruturadas de forma a estabelecer uma sequência *securizante* para as crianças. Para tal a cooperante estabeleceu uma rotina estável mas flexível, com tempos de transição entre atividades, em que são cantadas canções, ditas lega-lengas ou se fazem brincadeiras com fantoches. Além disso a rotina visa respeitar os ritmos, necessidades e interesses de cada criança e do grupo. Assim, o apoio do adulto em cada momento é essencial para a sua organização, mas também para a sua alteração, quando acha necessário.

Relativamente à organização do tempo, este cumpre o que estabelecido pelo MEM. A rotina de JI (anexo F- tabela F2) parece-me estar *interiorizada* e ser *securizante* para as crianças, permitindo que as crianças prevejam o que se irá passar. Como já referido, neste aspeto os *veteranos* ajudam diariamente os *novatos* a integrar-se na rotina da sala.

No que concerne aos espaços da creche frequentados pelas crianças estes

são os seguintes: a sala de atividades, a casa de banho e o refeitório. Segundo o que me foi transmitido pela educadora cooperante, o espaço está pensado de modo a que as crianças se sintam seguras e confortáveis, motivando-as a explorá-lo através dos sentidos e atividades. Além disso, a sala dispõe de material de *qualidade, diverso, atrativo, e eclético*, promovendo aprendizagens através da ação. A sala está dividida em cinco áreas de atividades (área da casa, área da garagem, área da biblioteca, área dos jogos de mesa área do tapete) como é apresentado na planta da sala (anexo G - figura G1).

Importa também analisar os espaços do estabelecimento do JI. Penso que o primeiro ponto que sobressai é a sua pequena área para as 23 crianças. Este inconveniente faz com que a arrumação da sala seja um desafio para todos.

Apesar de *pequena*, a sala está *bastante bem organizada* em várias áreas (anexo G - figura G2), entre elas a área da casa, a área da garagem e a dos jogos de chão, a área da expressão plástica, a área da escrita, a área da biblioteca e a área da matemática e ciências. “Todas elas têm a sua identidade assinalada por marcadores físicos e simbólicos . . . “fixados” num lugar próprio e distintivo, caracterizam e descrevem literalmente o tipo de actividades que ali se pode ou deve desenvolver” (Ferreira, 2004, p.84). Esta identidade parece manifestar-se também através da decoração das paredes, que envolve produções e registos das crianças, colocadas na parede da respetiva área.

Quanto aos materiais presentes na sala de atividades, estes “são organizados de modo a estarem acessíveis, permitindo que as crianças os utilizem sem precisar de ajuda” (Folque, 2014, p.57). A *facilidade* aparente com que as crianças arrumam a sala em conjunto mostra que essa identidade e organização.

Relativamente aos espaços comuns de *O Papagaio*, estes estão *bem equipados*, de um ponto de vista geral. Há uma casa de banho para as três salas de JI e outra para a creche. Quanto ao recreio, este apresenta uma área extensa, com *materiais interessantes* como várias casas, um escorrega, bolas e triciclos.

Relativamente à ludoteca, esta área é uma área polivalente, na qual as crianças realizam atividades como: projetos, sessões de expressão musical, comunicações e atividades durante o tempo curricular participado.

Esta caracterização foi fulcral para PPS pois só através desta foi possível conhecer os contextos e construir as intenções a que me proponho no capítulo 2.

2. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

Através da observação das crianças, da ação pedagógica e da rotina, da análise dos projetos pedagógicos e das conversas informais com as educadoras cooperantes, foi possível ter uma visão global dos interesses e fragilidades dos dois grupos. Ou seja, partindo da caracterização para a ação exposta anteriormente, tracei as intenções para a ação pedagógica.

No que concerne às intenções pedagógicas, considerei que para valorizar a minha prática era necessário olhar a criança tendo em conta que a esta se está a desenvolver do ponto de vista físico, emocional, cognitivo e social. Para tal, creio ser importante referir os quatro Pilares de educação de Jaques Delors (1996) incluídos no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

É de realçar que as intenções foram pensadas não só para as atividades planificadas, mas também para o tempo de rotina como, a higiene, o almoço, entre outros.

De seguida, apresentarei intenções transversais (tabela 1) para ambos os contextos (creche e JI), bem como Intenções específicas cada um destes (tabela 2).

Tabela 1

Intenções transversais à creche e JI

Crianças
-Garantir momentos de interação assimétrica entre adulto/criança e criança/criança -Estabelecer um ambiente afetivo, seguro e caloroso; -Promover a autonomia das crianças
Famílias
-Envolver as famílias no trabalho realizado; -Trocar informações das atividades realizadas diariamente;
Equipa Educativa
-Dar continuidade ao trabalho da equipa educativa; -Manter um clima de questionamento e reflexão com a equipa educativa;

Tabela 2

Intenções específicas para cada contextos da PPS

Creche	JI
<ul style="list-style-type: none"> -Proporcionar a satisfação das necessidades de bem-estar da criança; -Proporcionar práticas que ampliem a motricidade fina e grossa; -Possibilitar o alargamento da linguagem verbal; 	<ul style="list-style-type: none"> -Proporcionar um maior contacto com espaço exterior (recreio); -Proporcionar práticas democráticas e de vida em grupo com base no MEM, através dos instrumentos de regulação do grupo e dos momentos do diário e do conselho; -Possibilitar o alargamento dos processos de construção do conhecimento, através da Metodologia de Trabalho de Projeto; -Planificar atividades que surjam da vontade das crianças, a partir da coluna “<i>queremos fazer</i>” do diário; -Promover da interação entre pares; -Estabelecer uma interação adulto/criança através da colocação de andaimes,

2.1. Intenções transversais – para creche e JI

De seguida justifico a informação da tabela 1, relativa às intenções transversais para creche e JI. Estas foram estabelecidas tendo em conta as crianças, as suas famílias e as equipas educativas dos dois contextos educativos.

a) Garantir momentos de interação assimétrica entre adulto/criança e criança/criança. Na perspetiva socio-construtivista, segundo Folque (1999) a aprendizagem realiza-se por meio das interações sociais, sendo valorizada por adultos e pares, instigam o desenvolvimento. Também na minha perspetiva isto faz sentido. É necessário ter em conta a criação de oportunidades de interação, nomeadamente através da organização das rotinas e espaços na educação de infância. Além disso, também conforme um estudo nomeado por Peixoto & Monteiro (1999) as tarefas realizadas em interação possibilitam uma maior aquisição de benefícios cognitivos individuais quando comparadas com as situações de resolução individual. Por conseguinte, os momentos de interação foram marcadamente importantes para a minha ação, nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento da problemática (em JI).

Em creche, os momentos de interação a pares necessitaram do adulto como mediador, principalmente em situações de conflito, uma vez que as crianças estavam ainda numa fase considerada egocêntrica, como referido anteriormente na caracterização como se pode verificar na nota de campo nº2:

A Sandra está a brincar com os blocos de encaixe, sozinha. Chega o Evandro, tira-lhe uma peça da mão e foge. A Sandra olha para mim e chora. Eu pergunto: - o que se passa, Sandra? Ela responde: - Foi o Evandro, tirou-me a peça. Eu chamo o Evandro e digo: -Então, não podes tirar a peça à Sandra. Vês como ela está triste? Vais pedir desculpa? Ele pede desculpa à Sandra e vai para a mesa fazer jogos. Passado um minuto, a Sandra diz-me: -Vou dar isto ao Evandro (apontando para um dinossauro). Eu respondo: Boa ideia, faz isso! Levanta-se e entrega o brinquedo ao Evandro. Ele aceita, mas põe-no de lado. (nota de campo nº 2 de 30 de janeiro de 2015)

Também em JI, foram criados grupos heterogéneos em termos de idades, dando continuidade ao trabalho da educadora. A figura mostra como também no momento da refeição, as crianças ajudavam. Quem tinha mais facilidade a comer ajudava os pares com mais dificuldade quando estes estavam no final da refeição, criando assim um clima de entreajuda:



Figura 1. Sara (5:5) ajuda Canito (5:0) a comer o peixe

b) Estabelecer um ambiente afetuoso, seguro e caloroso. Por considerar tanto o JI como a creche espaços de afeto, foi minha intenção primordial desenvolver uma prática baseada no afeto, no sentido de criar um ambiente seguro e caloroso, no qual saliento a escuta de cada criança e a importância dada à escuta do outro em momentos de grande grupo. Além disso, considerei essencial que na minha prática fossem mencionadas as várias emoções, por exemplo na resolução de conflitos.

c) Promover a autonomia das crianças. Foi meu intuito criar estratégias para promover a autonomia das crianças durante vários momentos da PPS. Segundo Donaldson (1978), citado por Vasconcelos (1999), o fim último do educador é tornar-se

desnecessário, ou seja, o educador pretende e acredita que as crianças se tornarão autônomas e competentes. Neste processo, são necessárias “estruturas de apoio” (Vasconcelos, 1999, p. 21) que vão sendo retiradas. Em creche, o incentivo da autonomia centrou-se nos momentos de higiene, alimentação e manipulação de materiais. Em JI, os instrumentos de regulação do MEM (o mapa de presenças, mapa do tempo e o mapa das tarefas) foram utilizados nesse sentido, bem como a arrumação da sala pelas crianças dando continuidade ao trabalho da equipa educativa de sala. Relativamente aos instrumentos de regulação, foi estimulada a participação de todas as crianças de forma autónoma. É de realçar que os mais competentes têm um papel importante no sentido de ajudarem menos competentes a familiarizarem-se com este tipo de organização da rotina e das aprendizagens.

d) Envolver as famílias no trabalho realizado, principalmente através da divulgação do trabalho e conhecimentos que iam sendo construídos. Esta divulgação aconteceu principalmente por meio de fotografias e texto colocados à porta da sala, e nas paredes, em ambos os contextos e por cartas, no caso do JI. Quando os trabalhos eram expostos tive sempre atenção a colocar um texto para contextualizar o que tinha sido feito. Na PPS em creche procurei que a família de cada criança estivesse representada na decoração da sala através da casa (anexo L – Figuras L1 e L2). Ao solicitar as fotografias do agregado a cada familiar logo no início da intervenção, fui iniciando um primeiro contacto, após a apresentação oral e por carta.

e) Trocar informações sobre as atividades e aprendizagens realizadas diariamente, por exemplo nos momentos de acolhimento, no caso da creche procurei falar com os familiares, ouvir alguma necessidade específica para o bem estar da criança e mostrar oralmente as atividades que íamos desenvolvendo.

No JI, uma vez que à chegada a troca de informações com os pais era mais rápida (por vezes já durante a reunião da manhã), procurei permanecer na instituição até mais tarde para promover o encontro com os pais e mães, o que me permitiu trocar informações das conquistas das crianças e principalmente dos trabalhos que íamos realizando.

A escola “nas suas origens, surgiu como espaço de atendimento às crianças, como resposta às necessidades das famílias, em resultado das mudanças ao nível da organização do trabalho nas sociedades contemporâneas” (Sarmiento, 2006, p.71).

Assim, a creche e o JI surgem como subsidiárias da família, ou seja, estas permitem que criança tenha um primeiro contacto com a sociedade e a vida em grupo. Desta forma, existe uma função de complementaridade, ou seja, cada agente educativo tem um papel, mas cooperam, completando-se. De acordo com Perrenoud (2004), uma das competências de referência do educador é informar e envolver os pais. Para que isso seja possível, o autor estabelece competências específicas: “promover encontros e envolver os pais na valorização da construção dos saberes” (Perrenoud, 2004, p. 23). Enquanto estagiária, considero que este envolvimento não tenha sido fácil, uma vez que a duração da PPS não me pareceu ter permitido a construção de uma relação confiança com os pais. Este primeiro contacto foi, de qualquer das formas, muito importante para a minha formação profissional, dando-me ferramentas para o futuro.

f) Dar continuidade ao trabalho da equipa educativa do estabelecimento.

Foi meu propósito, como estagiária em ambas as valências (creche e JI) que me acolheram, partindo das suas práticas e abordagens, traçar as minhas intenções. Ou seja, assumindo o meu estatuto de estagiária e o meu papel de aprendiz, procurei traçar as minhas estratégias, nomeadamente na planificação das atividades, através do que fui observando. Isto implicou a leitura atenta dos documentos orientadores dos dois estabelecimentos e a conversa informal continua com a cooperante. Relativamente ao JI, respeitei e mantive as rotinas inerentes à abordagem do MEM e os instrumentos de regulação, por exemplo.

g) Manter um clima de questionamento e de reflexão em equipa, uma vez que segundo o Ministério da Educação (1997) as reuniões regulares entre a equipa educativa promovem a formação profissional, o que influenciará a educação das crianças. Assim, uma vez que estava num estagio profissionalizante, como *aprendiz* de educadora, mantive um diálogo frequente, principalmente com a educadora e a equipa de sala, mas também com os meus pares, isto é, com as minha colegas estagiárias. Visto que ambas as equipas educativas de sala se reuniam à sexta feira, respeitei a rotina semanal e mantive um diálogo nestes momentos, o que me permitiu refletir sobre a semana e ir reajustando a minha ação pedagógica. Outra estratégia adotada foi a partilha das minha reflexões semanais com as cooperantes e a discussão destas posteriormente. Este contacto permanente permitiu a reflexão conjunta da ação pedagógica e a discussão de alguns acontecimentos particulares.

2.2. Intenções específicas para creche

Analisando a tabela 2 na coluna das intenções específicas para a creche, segue-se a explanação das minhas intenções.

a) Proporcionar práticas que ampliem a motricidade fina e grossa. A partir da observação foi notória a grande energia própria da idade, isto é o potencial para realizar atividades que envolvam movimento. No que toca à motricidade grossa, a prática foi feita de forma livre, como no recreio e também de forma mais orientada, através de sessões orientadas de movimentos variados. Faz parte do perfil específico do educador de infância promover o “desenvolvimento da motricidade global das crianças, tendo em conta diferentes formas de locomoção e possibilidades do corpo, da orientação no espaço, bem como da motricidade fina e ampla, permitindo à criança aprender a manipular objectos” (Decreto-Lei nº 241/01, de 30 de Agosto, p.5573). Quanto à motricidade fina, esta foi ampliada através de várias atividades de expressão plástica, tais como pintura com as mãos, pintura com aguarela, rasgagem e colagem de papel (anexo M – Figura F1 e F2), entre outros.

b) Proporcionar a satisfação das necessidades de bem-estar da criança, nomeadamente das crianças cujas famílias eram carenciadas, pelo que as crianças necessitavam de um cuidado mais atento, já que é competência do educador criar e manter “as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças” (Decreto-Lei nº 241/01, de 30 de Agosto. P.5573). Assim, em conformidade com a prática e a intenção da educadora, estive atenta às necessidades como a higiene, a alimentação durante a minha ação. Para além disso, criei uma relação de afetividade com as crianças para que estas se sentissem seguras. Por considerar, pessoalmente, a segurança afetiva uma necessidade de bem-estar que deve ser proporcionada pelo educador.

c) Possibilitar a alargamento da linguagem verbal. Numa fase do desenvolvimento (24-36 meses) no qual a linguagem verbal está diariamente em progresso e num grupo com tantas disparidades na linguagem, apercebi-me da importância da linguagem durante as díades (eu com uma criança). Bruner (1983), refere que os padrões de interação (formatos) têm uma natureza recreativa, isto é de tipo jogo. Assim, criei rotinas de jogos de interação com as crianças. Principalmente

no acolhimento, interagia com a criança através do jogo e da manipulação de objetos, fui criando desafios e promovendo a linguagem oral e até corporal. Isto tornou-se uma rotina na minha PSS que considero significativa.

2.3. Intenções específicas para JI

a) Possibilitar o alargamento dos processos de construção do conhecimento, através da Metodologia de Trabalho de Projeto. Como já referido no capítulo 1, pude constatar através da observação que o grupo apresentava especial interesse por atividades como experiências e desenvolvimento de projetos. Neste âmbito, as crianças demonstram muito gosto em fazer pesquisa no computador, no entanto, considerei importante alargar este processo de pesquisa através da construção de conhecimento com base em livros, vídeos, desenho e modelagem. Segundo Katz e Chard (2009) uma das missões do educador é estimular a prática de competências que as crianças já têm (como o desenho). O desenho foi importante para que as crianças observassem e analisassem as diferenças visíveis, mais objetivas através de uma técnica que faz parte do seu mundo. Possibilitando o alargamento da forma de sistematização do conhecimento adquirido, foi realizada uma atividade de modelagem de uma coruja e um mocho. Por meio da construção de uma coruja e de um mocho em 3 dimensões, em primeiro lugar, as crianças que fizeram parte do projeto experimentaram um material diferente, a massa de modelar. Em segundo lugar, sistematizaram o conhecimento com as próprias mãos, o que foi uma solução mais concreta, fugindo da abstração difícil para estas idades, o que facilitou a construção de conhecimentos.

b) Proporcionar um maior contacto com espaço exterior (recreio) foi outra das intenções, uma vez que a *área reduzida* da sala pareceu-me causar algumas dificuldades, como é observável na nota de campo nº3:

A minha primeira impressão da sala de atividades, logo ao entrar foi que esta é muito pequena para as 23 crianças. Apesar de limpa e arrumada, com as áreas muito bem distribuídas, notei que surgem algumas dificuldades devido à falta de espaço. Por exemplo, na reunião da manhã, as crianças ficam muito apertadas, ficando algumas do lado de fora da roda. (nota de campo nº 3 de 20 de fevereiro de 2015)

Consequentemente, realizámos várias atividades no exterior e noutros espaços do estabelecimento (como a ludoteca e o ginásio), principalmente nas sessões de expressão musical, expressão motora e expressão corporal, assim como várias

atividades relacionadas com o projeto – “*quais as diferenças entre o mocho e a coruja?*”.

c) Planificar atividades que surgem da vontade das crianças, a partir da coluna *queremos fazer do diário*. É de realçar uma forte intenção em desenvolver atividades do interesse das crianças, através da escuta dos seus comentários e também aproveitando o momento do diário, no qual são registados os interesses das crianças (*queremos fazer*). Como já referido, neste grupo o interesse de uma criança contagia rapidamente o restante grupo. Posto isto, foi “através de um sistema de organização cooperada que as decisões sobre as atividades, os meios, os tempos, as responsabilidades e a sua regulação se partilham em negociação progressiva” (Niza, 2013, p.142). Por esta razão, tive o cuidado de planificar atividades que surgiram de uma curiosidade do grupo, ou de uma das crianças, para mais tarde, em conjunto com as crianças, especificamente na reunião da manhã planearmos em conjunto e relembrarmos o que tinha ficado combinado no conselho da semana anterior. Neste sentido, durante a PPS, dei continuidade à prática da educadora, em que os conceitos de combinar, acordar, negociar e decidir fazem parte das vivências em grupo.

A este propósito e partindo de uma prática do modelo pedagógico MEM, foi minha intenção:

d) Proporcionar práticas democráticas e de vida em grupo com base no MEM, através do diário e do conselho. É de salientar que “a vida em grupo implica o confronto de opiniões e a solução de conflitos e permitem uma primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que suscitarão a necessidade de debate e negociação, de modo a fomentar atitudes de tolerância, compreensão do outro, respeito pela diferença” (Ministério da Educação, 1997, p.54). Consequentemente, faz parte do papel de educador favorecer a rede de interações através de um currículo e estratégias integrados, envolvendo o confronto de opiniões, através de uma prática democrática. Assim, tal como sugere Niza (1998) o meu papel foi o de promover a organização participada, dinamizar a cooperação, proporcionando o treino democrático. Considero que este é a minha intenção mais ambiciosa, uma vez que penso nas práticas democráticas como um valor que vamos aprendendo a vida toda. No entanto, foi meu propósito dar continuidade ao trabalho da cooperante neste sentido ao iniciar a mediação da reunião de conselho e o diário durante a minha PPS.

Neste sentido, foram promovidos o debate, a resolução de problemas em conjunto e interagida por meio do diálogo, da escuta do outro e da conversa.

Relativamente ao estudo da problemática, que explicitarei no próximo capítulo, sublinho em JI as seguintes intenções:

e) Promover da interação entre pares, nomeadamente de *veteranos/novatos*, neste grupo *tão diverso* em termos de idades e com tantas potencialidades ao nível da interação social, nomeadamente de interagida, como referido na caracterização. Esta intenção foi potenciada através da construção de pares heterogéneos em termos de idades. Outro aspeto que tentei reforçar para promover esta interação foi pedir a um *veterano* que ajudasse um *novato* quando este estivesse com dificuldades a resolver a tarefa, por exemplo no registo da presença e também em atividades relacionadas com o projeto, como a realização do cartaz de apresentação. Ver ponto 4.5, que ilustra como foi promovida a interação entre pares.

f) Estabelecer uma interação adulto/criança através da colocação de andaimes, usando a linguagem como base destes, uma vez que o adulto deve auxiliar a criança na aquisição de novas aprendizagens, enquadrando-se na Zona de Desenvolvimento Proximal ou seja, na “distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (Vygotsky, 1978, p.76). As estratégias por mim usadas para estabelecer esta interação estão explicitadas no capítulo 4, no ponto 4.6, no qual apresento a investigação sobre a problemática.

3. METODOLOGIA

Para realizar uma prática educativa positiva e, especificamente para construir uma investigação são necessários vários cuidados nos processos e modos de investigação. Neste capítulo serão explicitadas as opções metodológicas e o roteiro ético que foi utilizado para a investigação.

3.1. Opções metodológicas

A fim de investigar a problemática definida, foi necessário ter em conta a definição de procedimentos metodológicos.

Foi utilizada uma intervenção com base na metodologia qualitativa, uma vez que foi meu intuito conhecer e interpretar em profundidade uma realidade – os processos de *scaffolding* – num contexto concreto, isto é, aquele grupo específico de crianças. Deste modo, “parte-se da realidade concreta dos próprios participantes” (Tomás, 2011, p.143). Além disso, segundo Máximo-Esteves (2008), a utilização de métodos qualitativos está relacionada com a compreensão profunda do contexto, das condutas e das observações, ou seja, restringe-se a um caso específico.

A PPS em JI dividiu-se em dois momentos: observação e intervenção. Entre 19 e 27 de fevereiro (observação) e 2 de março a 29 de maio de 2015 (período de intervenção).

Foi durante o período de intervenção que investiguei a problemática, procurando conhecer os processos de *scaffolding*, através do estudo das interações da educadora cooperante com as crianças, das minhas interações com as crianças, bem como das interações entre pares, naquela realidade, um contexto de modelo pedagógico MEM.

Para a recolha de dados foram utilizadas diferentes técnicas: a observação participante, uma entrevista formal semiestruturada à educadora cooperante, consulta documental e consulta bibliográfica.

A observação participante é caracterizada pelo envolvimento que o observador tem no meio observado. “Os objectivos do observador participante giram em torno da tentativa de tornarem significativo o mundo que estão a estudar na perspectiva dos que estão a ser estudados” (Denzin, 1989, citado em Vasconcelos, 1997, p.52). Deste modo, a observação participante tornou-se importante pois permitiu “o conhecimento

direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto . . . [ou seja, ajudou] a compreender os contextos, as pessoas que neles se movimentam e as suas intenções” (Máximo-Esteves, 2008, p.87).

Durante a PPS, utilizei um caderno onde escrevi as notas de campo, isto é, “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150). Assim fui descrevendo as situações e conversas que considerei, no meu olhar, mais significativas para a investigação que fui elaborando as notas de campo presentes neste relatório.

O registo fotográfico possibilitou “o enriquecimento e a inovação teórica a partir dos elementos empíricos” (Queirós e Rodrigues, 2006, p. 8). Para a entrevista informal semiestruturada à educadora foi utilizado um guião de entrevista construído para o efeito. (anexo H).

Após recolhidos os dados durante a PPS foi feita uma abordagem de várias dimensões do objeto de estudo a partir do cruzamento dos dados. Assim, a triangulação de dados foi a opção tomada para entender a problemática, isto é, de forma a concluir quais os processos de *scaffolding* construídos num contexto MEM, com aquele grupo de crianças. Os dados recolhidos durante a prática, como as notas de campo, a entrevista, as fotografias e os dados recolhidos através da consulta e análise documental foram cruzados. É de salientar que neste processo a perspetiva do investigador, isto é a minha reflexão foi elemento relevante nesta análise. Ou seja, na investigação “constrói-se a teoria a partir da prática reflectida criticamente” (Tomás, 2011, p.143)

É de realçar que o distanciamento foi um fator importante para refletir, analisar e cruzar os dados recolhidos.

3.2. Roteiro ético

Durante a investigação foi tido em conta um roteiro ético que se baseia na carta de princípios para uma ética profissional da autoria da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (sd) e no instrumento de regulação ético-deontológica da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE).

A APEI vem estabelecer quatro princípios éticos primordiais: a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito. Para cumprir os princípios nomeados foram estabelecidos compromissos com as crianças, tendo procurado respeitar a sua

privacidade e o seu espaço e olhando-as com uma expectativa positiva, ao acreditar nas suas capacidades e facilitei um clima de livre expressão.

Com o conhecimento de que “os participantes da investigação têm direito à privacidade, à discrição e anonimato”(SPCE, 2014, p.8), foram omitidos quaisquer elementos identificativos das crianças e da instituição, como por exemplo utilizando nomes fictícios (escolhidos pelas crianças) (anexo I – tabela I1).

Em relação às famílias, o compromisso foi criado através de uma carta de apresentação afixada na porta (anexo J - figura J1) e com o pedido aos encarregados de educação de uma autorização/não autorização da utilização do registo fotográfico do educando como instrumento de recolha de dados para a investigação (anexo K – figura K1). Houve ainda um compromisso com a instituição e com a equipa de trabalho, em que a comunicação aberta foi um valor que estimei. Assim, foi respeitado o princípio de consentimento informado, de acordo com a SPCE, isto é, foi respeitado o princípio de que “os participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação, bem como a mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação” (SPCE, 2014, p.7). Além disso dispus-me “a prestar os esclarecimentos necessários ao longo de todo o processo de investigação” (SPCE, 2014, p.8) a todos os intervenientes, isto é, às crianças e suas famílias e à educadora cooperante.

No fim da PPS, foi entregue uma *pendisk* com todas as fotografias à educadora cooperante. Além disso, no final da investigação os dados e conclusões presentes neste relatório foram partilhados com a educadora cooperante, uma vez que faz parte do consentimento informado “partilhar os dados resultantes da sua participação”(SPCE, 2014, p.9).

Durante a PPS mantive um clima de questionamento, contando com o apoio da cooperante, procurando respeitar as práticas educativas e as rotinas nas quais participei de forma ativa. Assim, a transparência, honestidade e o respeito para com os intervenientes da investigação foram pilares que estimei no seu decurso.

4. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

“A interação entre o adulto e a criança, para Vygotsky, é como uma dança – a criança conduz e o adulto segue, sempre em grande sintonia com as ações das criança.”

(Berk & Winsler, 1995, citados por Vasconcelos, 1999, p.11)

Já no decorrer do estágio em creche, surgiu uma nova questão que despertou o meu interesse: a interação educador-criança e o papel do educador enquanto *andaime*. No entanto, não foi possível investigar esta problemática, pelo que a investigação focou-se apenas no contexto de JI.

Entender os processos de *Scaffolding*, isto é, de construção de andaimes, despertou-me curiosidade na PPS de JI, uma vez que a abordagem num contexto MEM tem por base o socio-construtivismo de Vygotsky (1978), autor que definiu e operacionalizou do conceito de **ZDP**, na qual o adulto, ou um par mais competente estabelecem andaimes, o que permite à criança trabalhar num grau de dificuldade superior, como já referido no ponto 3 do capítulo 2. Partindo deste pressuposto, foi meu interesse principal entender quais são os processos de construção de andaimes utilizados pelos adultos e pares mais competentes no dia-a-dia de um contexto educativo MEM. Este interesse deu origem à minha problemática que dá nome ao presente relatório: “ **Processos de *scaffolding* num contexto pedagógico MEM em Jardim-de-Infância**”. A pergunta principal que acompanhou o início da investigação da problemática foi: De que forma o processo de *scaffolding* permite operacionalizar o conceito de ZDP em JI numa sala que segue o modelo pedagógico MEM?

Procurando responder à questão referida acima, foi feita uma observação reflexiva das minhas interações com as crianças, das interações da educadora cooperante com as crianças, e também das interações das crianças “*veteranas*” (Ferreira, 2004, p.76) com as “*novatas*” (Ferreira, 2004, p.76).

É de realçar que o meu interesse nesta problemática foi sendo despertado um pouco por modelação da educadora cooperante, uma vez que o facto de ser *aprendiz* de educadora de infância e também de estar num contexto de estágio rico nesta construção de *andaimes* fez com que o meu questionamento em relação à questão de fundo: que educadora quero ser? fosse crescendo numa base socioconstrutivista e em

que o *imput* linguístico assume um papel fundamental.

Este capítulo estará dividido nos seguintes sub-pontos:

A noção de scaffolding: origem sócio-construtivista; A importância da linguagem para a construção de andaimes; MEM: Um contexto pedagógico de comunidade de prática? Um exemplo de educadora: a colocação de andaimes na interação adulto-criança; A colocação de andaimes na interação a pares: criança-criança; Um olhar sobre a minha prática: a construção de andaimes na interação estagiária-criança.

4.1. O sócio-construtivismo e a noção de scaffolding

Importa, em primeiro lugar, esclarecer a noção de *scaffolding*. Para tal, é necessário explicitar a sua origem: a perspetiva socio-construtivista.

Segundo Folque (2014) as perspetivas socioculturais da aprendizagem têm por base o trabalho do psicólogo Vygotsky e consideram a cultura como o cerne da formação da mente humana. Ora, “à medida que os indivíduos agem, interagem e participam em atividades conjuntas, são introduzidos nos modos culturais de construção do conhecimento, assim como nos conhecimentos que se acumularam na sociedade ao longo da história”(Folque, 2014, p.65). Assim, no sócio-construtivismo a aprendizagem resulta da interação da criança com o contexto em que esta se insere. A entrada de um indivíduo num certo contexto envolve a sua interação com os outros. Nesta perspetiva, é através das relações sociais que o indivíduo entende os conhecimentos que foram sendo construídos pelas gerações anteriores.

Ou seja, “a primeira característica do processo educativo – e logo dos seus contextos (a sala e a escola) – é a sua dimensão social” (Oliveira-Formosinho, 2003, p.5). Isto significa que, segundo Oliveira-Formosinho (2003) a ação pedagógica desenvolve-se numa comunidade, como tal deve contribuir para esta através de um caminho participativo de reconstrução guiada da cultura – na qual existem interações das crianças com outras crianças e das crianças com os adultos. A origem social da aprendizagem está assente na seguinte ideia: “o desenvolvimento cognitivo consiste, basicamente, na apropriação, por parte do sujeito, do conhecimento construído ao longo de gerações por uma determinada cultura” (Vygotsky, 1991, citado por Peixoto & Monteiro, 1999, p.9).

Assim, para Vygotsky, na perspetiva sócio-construtivista, as interações sociais são, evidentemente, importantes no desenvolvimento da mente humana, ao concluir

que: “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal [isto é,] todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica)” (Vygotsky, 1978, p.41). No contexto pedagógico, nomeadamente numa sala de JI, isto significa que o desenvolvimento da mente humana acontece por via das interações sociais, passando de um contexto social em que a criança se encontra para o seu pensamento. Daí que, “para que o desenvolvimento aconteça, deve existir uma interação social e a participação da criança em atividades reais ligadas à cultura do seu tempo” (Vasconcelos, 1999, p.10).

Adotando uma perspetiva de aprendizagem sócio-construtivista, foi desenvolvida uma metáfora na área da psicologia do desenvolvimento, o *Scaffolding*: “pôr, colocar andaimes” (Vasconcelos, 1999, p.11). Esta metáfora está relacionada com “as intervenções do adulto de índole tutorizada, as quais deverão estar inversamente relacionadas com a competência da criança ao realizar a tarefa” (Wood, Bruner & Ross, 1976, citados por Vasconcelos, 1999, p.12). Bruner (Wood et al, 1976, citados por Vasconcelos, 1999, p.12) foi o autor desta metáfora que assemelha as crianças a um edifício em construção, no qual o contexto social é o andaime indispensável para tal construção. Ou seja, acompanhar a criança numa tarefa é um processo de construção, que “implica erguer estruturas de apoio e revê-las constantemente até que o edifício esteja pronto, isto é, que o andaime seja desnecessário” (Vasconcelos, 1999, p.19). Segundo a autora, a arte da construção dos andaimes é precisamente torná-los desnecessários.

No decurso da PPS pude iniciar a aprendizagem desta arte que desenvolverei ao longo da minha vida profissional. Já desperta para a construção de andaimes, pude experimentar e observar como este processo se dá na ação pedagógica de uma sala de JI. Explicitarei, mais à frente, alguns exemplos concretos dos processos de construção de andaimes por parte do adulto.

4.2. A importância da linguagem para a construção de andaimes

Durante o toda a PPS pude participar em diversos momentos em que a linguagem, o “dom original dos seres humanos” (Bruner, 1983, p.17) se tornou realmente uma virtude. Pessoalmente, considero a linguagem como o instrumento principal que utilizamos para conhecer o mundo. “É o meio para a interpretação e

regulação da cultura” (Bruner, 1983, p.18). Como educadora estagiária fui aprendendo, ao longo da PPS, a utilizar a linguagem como meio mediador para a construção de andaimes.

De facto, na perspetiva sócio-construtivista a linguagem é um recurso essencial porque “constitui o meio através do qual as crianças constroem a sua identidade como aprendentes, ao articular o cognitivo com a relação social e afetiva com o mundo” (Folque, 2014, p.89). Ao utilizar esta capacidade humana, o educador constrói os andaimes necessários para manter a criança segura, isto é, na ZDP. Além disso disponibiliza uma ponte entre a criança e o contexto cultural onde esta se insere.

É de realçar que “a linguagem não funciona simplesmente como expressão do pensamento desenvolvido. O pensamento reestrutura-se à medida que se transforma em linguagem. Não se exprime, mas completa-se na palavra” (Vygotsky, 1934, p.324). Assim, por exemplo nos momentos de comunicação³ a criança não só expõe aquilo que fez ou que descobriu, como organiza também o seu pensamento em relação à sua produção ou entendimento e, desta forma, estrutura aquilo que aprendeu ao mesmo tempo que partilha com o restante grupo essa conquista.

De acordo com Vygotsky (1934), existe uma sequência no desenvolvimento da linguagem na criança: linguagem social – linguagem exterior – linguagem interior. Assim, a linguagem, tal como as funções mentais superiores, aparece inicialmente num plano exterior, social, de seguida passa para uma linguagem egocêntrica, de apoio na resolução de problemas, passando posteriormente para uma linguagem que assiste o pensamento da criança (a linguagem interior). Conforme Vygotsky (1934) as funções mentais superiores surgem como formas de atividade cooperativa, uma vez que inicialmente surgem na atividade social e mais tarde são alteradas pela criança no centro da sua própria atividade mental.

Nas palavras de Lave e Wenger (1991, citados por Folque, 2014) ocorre aprendizagem quando os indivíduos participam numa certa *comunidade de prática*. Explicitando:

As comunidades de prática caracterizam-se, segundo Wenger (1998:73), por terem um projeto de ação conjunto, um compromisso mútuo que une os membros numa entidade social (como funciona) e

³ As comunicações correspondem a um “curto tempo antes do almoço destinado para algumas crianças darem informações ou ensinarem coisas que aprenderam” (Niza, 2013, p.155).

um repertório partilhado de recursos comuns (tais como, rotinas, artefactos, vocabulário, sensibilidades) que os membros desenvolveram ao longo do tempo, produzindo assim novas capacidades e conhecimentos. (Folque, 2014, p.68)

Consequentemente uma aprendizagem construída em comunidades de prática significa uma “aprendizagem como prática social”(Niza, 2007, p.3).

Relativamente à linguagem, partindo dos pressupostos explicados acima, surgiu-me uma inquietação ao investigar a problemática: como pode o educador utilizar a linguagem como meio para contribuir para o desenvolvimento cognitivo? Peixoto e Monteiro (1999) concluem que existem benefícios cognitivos que decorrem das interações em que a linguagem é o principal mecanismo semiótico usado, uma vez que esta permite o surgimento de um mecanismo fundamental: a desestabilização. Ora, o educador utilizando a linguagem como instrumento pode fazer com que haja conflito cognitivo, isto é, desestabilização. Já que, a interação verbal “acompanhando a ação, ou antecipando-a ligeiramente, permite aos sujeitos irem consolidando a representação da tarefa e, concomitantemente, possibilita ao seu parceiro a obtenção de informações, as quais poderão originar uma redefinição da situação e/ou dos procedimentos de resolução” (Peixoto & Monteiro, 1999, p.15). Segue-se uma nota de campo de um diálogo de uma menina de 4 anos comigo que exemplifica algumas estratégias de verbalizações que permitem construir andaimes na tarefa:

No decorrer do projeto: “O que difere o mocho e a coruja”, na fase de pesquisa durante uma atividade de desenho de um mocho e uma coruja, pergunto à Elsa (4:4): - “A coruja e o mocho que desenhaste não iguais?” –“Não.” (Elsa) – “Pois não. Então conta-me lá o que descobriste. Vou escrever tudo neste papel, boa?”(pergunto-lhe) – “sim. O mocho tem olhos amarelos e a *couja* tem olhos petos” (Elsa) –“Ahh pois é. Então e as penas, como são?” (mudo de característica) -“O mocho tem pintinhas e a *couja* também.” –“E o tamanho?” –“A *couja* é mais *gande* que o mocho”(Elsa) -“É verdade, é maior do que o mocho” (repito e corrijo o erro) –“Sim.” (nota de campo nº 4, 15 de abril de 2015)

No decurso da interação, os meus propósitos consistiam em entender se a criança tinha descoberto as diferenças entre as duas aves e ajudar a Elsa a sistematizar as diferenças encontradas. A construção de andaimes foi feita por meio da linguagem, procurando criar desestabilização através de perguntas e ao mesmo tempo motivando a criança através de *feedback* em relação às respostas que esta ia

dando. São de destacar “dois instrumentos pedagógicos usados pelos educadores em interações educativas que foram reconhecidos como tendo potencialidades para ajudar as crianças a aprender a aprender: a utilização de perguntas e de *feedback*” (Folque, 2014, p.92).

Durante a investigação baseei-me essencialmente nestes dois instrumentos como chave para a mediação, uma vez que estes são determinantes para criar conflito cognitivo. Passei a olhar para a ação pedagógica como um diálogo que ajuda a criança a orientar o seu pensamento e a assimilar e transformar o conhecimento. De acordo com Melo (sd) as crianças cujos adultos lhes dão *feedback* específico têm ganhos significativos. Ou seja, é importante dar um *feedback* relativamente à tarefa, mas de uma forma concreta, para que a criança seja capaz de o entender.

Como resultado a linguagem do educador é efetivamente importante. “Esta linguagem artística, técnica, ou científica, deve ser real e rigorosa, evitando as substituições infantilizantes” (Cruz, Peres, Rocha, Sousa & Ventura, 2015 p.44). Ou seja, o educador simplifica a mediação através de verbalizações concretas, sem, no entanto, simplificar demasiado a linguagem.

4.3. MEM: Um contexto pedagógico de comunidades de prática?

Como referido anteriormente, o facto de a minha PPS se ter desenvolvido numa realidade MEM fez com que a minha curiosidade em relação à aprendizagem através de interações fosse crescendo. Contribuindo igualmente para um estímulo em entender como se constroem andaimes para manter a criança na ZDP.

Isto deve-se, em primeiro lugar, à noção de aprendizagem da pedagogia do MEM ter sido extremamente influenciada pelas perspetivas sócio-construtivistas de Vygotsky e Bruner (Folque, 2014). Tal como é referido por Folque (2014) a aprendizagem no MEM é composta pelas interações com pares e adultos e pelos instrumentos utilizados na comunidade. Além disso, nas palavras da autora, o modelo tem como propósito a promoção de uma participação ativa das crianças na sua aprendizagem, através de uma negociação de significados. Para que tal negociação aconteça, segundo Niza (2013) o MEM tem por base o trabalho de Freinet, no que concerne à construção de um clima de livre expressão das crianças e na estima das suas vivências, ideias e perspetivas.

Em segundo lugar, os grupos de crianças são constituídos por várias idades (neste caso 3, 4, 5 e 6 anos) o que permite “assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Niza, 2013, p149). Todos os anos, numa sala MEM, há uma alteração do grupo, já que entram crianças novas e saem outras (para o 1º ciclo). Tal alteração é vista como um ponto positivo, na medida em que as comunidades de prática se transformam ao incluírem novos elementos com identidades, conhecimentos e perspectivas diferentes que suscitam novas formas de negociar os significados (Lave e Wenger, 1991, citados por Folque, 2014). Também Rogoff (1995) refere que os novatos através da observação dos veteranos vão apropriando a utilização dos instrumentos e normas sociais. Assim, a heterogeneidade de percursos institucionais confere a existência de algum tipo de processo de *scaffolding*, na medida existe diversidade de níveis de entendimento sobre os instrumentos e normas sociais. Esta diversidade não existe necessariamente apenas por existirem crianças de idades diversas.

Tal como ouvido numa conferência de Niza (2015) o MEM assume uma pedagogia na qual as crianças realizam actividades socioculturais participadas, já que aprender através de uma participação guiada.

Segundo Rogoff (1990, citada por Vasconcelos, 1999, p.11) a participação guiada na ZDP refere-se ao apoio fornecido às crianças pelo adulto, ou por mais experiente, o que envolve, a construção de pontes entre o que as crianças já sabem e o que querem descobrir. Relativamente ao conceito de participação guiada este “refere-se a processos e sistemas de implicação mútua entre indivíduos que comunicam enquanto participam numa atividade cultural significativa.” (Rogoff, 1990, p.3) Segundo a autora, a participação guiada abrange a interação cara a cara, lado a lado e também organização de atividades com distanciamento, isto é, que não implicam co-presença. A ideia veiculada por Rogoff (1990) defende que o conceito de guia é influenciado pela cultura e pelos valores sociais e o conceito de participação refere-se ao envolvimento autêntico e observação numa atividade social.

No que toca à aprendizagem em interação e partilha, neste modelo pedagógico “a aprendizagem individual é sistematicamente estendida a todo o grupo onde as crianças são encorajadas a comunicar” (Folque, 2006, p.6). Tal como refere Niza (2013) esta partilha constante do processo e dos resultados, do que foi construído pela

criança não só permite a organização e estruturação do conhecimento, como impulsiona a valorização social das aprendizagens. É também através destes momentos que se realiza uma legitimação do conhecimento.

Numa sala MEM, as crianças utilizam um conjunto de instrumentos reguladores como o diário, o mapa de presenças, o mapa das tarefas, o plano do dia, entre outros. Estes instrumentos reguladores do grupo permitem organizar, com os adultos da sala, a construção de conhecimentos num sistema que envolve avaliação e planeamento. Nesta prática, como referido anteriormente, as crianças mais experientes, auxiliam as menos experientes a preencher os mapas de registo e a orientar os momentos de grande grupo. Ou seja, neste modelo aprende-se “com ajuda dos instrumentos (ferramentas psicológicas) através da realização de produções culturais [obras] integradas em circuitos de difusão cultural, numa comunidade de prática e para além dela.” (Niza, 2005, p. 18)

Relativamente às reuniões de conselho semanal, considero importante destacá-las como momentos marcantes de negociação e interpretação conjunta dos acontecimentos. Durante a minha PPS, estas foram momentos de grande aprendizagem, de uma prática democrática ativa. Segue-se uma nota de campo (nº 5) ilustrativa de um momento de resolução de conflitos e construção de regras sociais:

Após algumas atividades em que me *testaram* e nas quais foi difícil para mim gerir o grupo: No conselho a Gabriela (6,0) diz: - “A semana correu mal porque não escutámos a Simone”. Eu respondo: - “Pois não. Fico triste e mesmo zangada que as coisas corram assim”. O Gustavo (4,11) diz: - “Temos de ouvir o que os adultos dizem”. AO: - “Temos de nos ouvir a todos”. (excerto da nota de campo nº 5, 10 de abril de 2015).

Neste excerto podemos observar um momento de resolução coletiva de um problema do grupo: o facto de não me terem ouvido quando estávamos em grande grupo. A Gabriela expõe o problema e eu concordo e exponho o que sinto quando não me ouvem. O Gustavo ao intervir, propõe uma solução: ouvir os adultos, mas a AO reforça a ideia do Gustavo ao dizer que temos de nos ouvir a todos. Ouvir o outro é muitas vezes difícil. Esta reunião de grupo foi um exemplo de negociação por meio da linguagem e da partilha de soluções. Primeiro o problema foi exposto, depois as emoções em relação ao problema foram expostas e, por fim, foi apresentada uma solução. Primeiro o problema foi exposto, depois as emoções em relação ao problema foram expostas e por fim foi apresentada uma solução. Ao longo das semanas de PPS, reforcei muitas vezes a ideia de ouvir o outro e de explicar aquilo que sentimos.

De nos colocarmos no lugar do outro.

No que toca aos conflitos, fui começando a perceberá-los como verdadeiras oportunidades e como desafios para aprender a viver em grupo - o que começa logo na infância.

Segundo Niza (2005) a avaliação faz-se se forma dinâmica e cooperativa. “É através de um sistema de organização cooperada que as decisões sobre as atividades, os meios, os tempos, as responsabilidades e a sua regulação se partilham em negociação progressiva e direta e em que o treino democrático se processa de maneira explícita no conselho instituinte” (Niza, 2013, p. 145). O conselho permite a avaliação da semana e o planeamento da semana que se segue, em conjunto. Neste momento debatem-se, em coletivo, regras sociais, surgem ideias e, acima de tudo, constrói-se um grupo coeso, solidário, reflexivo e crítico.

4.4. Um exemplo de educadora: a colocação de andaimes na interação adulto-criança

Neste subponto analisarei as estratégias de colocação de andaimes utilizadas pela educadora cooperante com as crianças. Para tal serão utilizadas a entrevista feita à educadora e as notas de campo decorrentes da minha observação enquanto *aprendiz* de educadora de infância.

Penso que em primeiro lugar, importa salientar que as interações com o adulto “são frequentes uma vez que para o grupo, os adultos são sua referência, as pessoas em quem confiam e se sentem seguras. Estas interações são muito cúmplices e de extremo respeito” (Excerto da entrevista à educadora). Foi este clima de respeito e de cumplicidade que notei logo no período de observação. Rapidamente me identifiquei com esta forma de olhar as crianças. Como ouvido numa conferência de Folque (2015), a forma como vemos a criança muda muito a nossa ação. Nesta perspetiva, foi notório que os adultos da sala olhavam as crianças como seres sociais competentes que se estão a desenvolver, como tal, necessitam do apoio e atenção dos adultos que os acompanham.

Em segundo lugar, importa referir a atitude da educadora ao dar “*calor humano*” (Vasconcelos, 1999, p.14), liberdade e, também, responsabilizar a criança. “Há espaço para mimos, brincadeiras, *feedback* positivo, valorização e responsabilização. O adulto está na sala para mediar as aprendizagens das crianças e para lhes dar andaimes que

as permitam crescer e aprender a voar por este mundo que as rodeia” (Excerto da entrevista à educadora).

Como estratégias de apoio, a educadora enunciou vários modos de organização do contexto educativo. “Toda a organização espacial, material e rotina educativa vão influenciar as aprendizagens que as crianças vão realizar” (Vala, 2012, p.6). Segundo a educadora, a organização da sala e dos materiais foi feita tendo em conta a exploração livre e autónoma. A organização da sala é flexível, proporcionando a “criação de momentos em pequeno e grande grupo” (Excerto da entrevista à educadora). Conforme Vala (2012), num contexto MEM são possibilitadas diferentes organizações em que as crianças interagem com os adultos ou entre si e, no âmbito de situações exploratórias, vão construindo aprendizagens por meio do diálogo.

Nesta ótica, a educadora tem em conta o “*scaffolding* verbal com as crianças de forma a auxiliar e promover o discurso da criança” (Excerto da entrevista à educadora), assumindo que “a participação do adulto como interlocutor linguisticamente mais habilitado exerce o papel de mostrar-se sensível às intenções comunicativas da criança, buscando aproximar o nível linguístico desta ao seu.” (Borges & Salomão, 2003, p.328)

No que concerne à mediação da resolução de conflitos por parte da educadora veja-se a nota de campo nº6:

No conselho, após alguns conflitos (*normais*) entre algumas crianças, a Educadora diz: “- Eu acho que podíamos falar sobre a amizade”. A educadora procura encarar o problema não focalizando este nas crianças que entraram nos conflitos, mas como um problema do grupo. Além disso, fá-lo num tom de sugestão e não de imposição. Resolve o problema do grupo em coletivo. (Nota de campo nº6, 6 de março de 2015)

Nesta situação, a educadora assume uma atitude de mediadora de conflitos de uma forma imparcial. Sendo os educadores do MEM “animadores cívicos e morais do treino democrático” (Niza, 2013, p.155), a educadora levanta uma questão ao grande grupo, assumindo os obstáculos recorrentes entre pares como um assunto que deverá ser discutido por todos. Não toma partido, nem faz imposições, muito menos obriga as crianças a serem todas amigas, no entanto, sugere um debate sobre a amizade.

Relativamente aos níveis de apoio do adulto, estes podem variar bastante. Segundo Stone, 1998, citado por Daniels, 2001, a mediação envolve um processo diagnóstico concomitante do nível de entendimento da criança, o que permite a

estimativa da quantidade de apoio necessário. Apoio este que nas palavras do autor, é dispensado a pouco e pouco, à medida que a criança toma controlo da tarefa.

Quanto aos níveis de apoio do adulto Wood, 1998, citado por Daniels, 2001⁴, vão do nível zero até ao cinco. O nível zero indica que não existe nenhum tipo de apoio. O primeiro nível diz respeito a um estímulo verbal geral, como por exemplo: “O que podes fazer aqui?”, ou seja, uma pergunta aberta. No segundo nível é dado um estímulo verbal específico, como: “Podes usar o desenho aqui”, isto é, o adulto sugere uma ação, ou faz uma pergunta fechada. No terceiro nível, o adulto indica materiais, por exemplo: “Porque não usar lápis de cor?”. Quanto ao quarto nível, o adulto prepara os materiais (escolhe e entrega os lápis à criança). Por fim, no quinto nível, o educador demonstra a tarefa.

Daniels (2001) refere que sempre que o aprendiz realiza um comportamento correto, o princípio da dependência de Wood indica que o adulto diminua o nível de controlo. Por outro lado, se o aprendiz se engana, ou erra, o nível de controlo aumenta. Assim, o papel do educador é o de procurar garantir o desenvolvimento à medida que vai reduzindo o nível de controlo. “O nível de controlo é, portanto, dependente do progresso do aprendiz na interação entre este e o [educador]” (Daniels, 2001, p.146). Daí que seja tão importante manter um processo de diagnóstico do grau de compreensão da criança. Seguem-se exemplos dos diferentes níveis de apoio dados pela educadora na nota de campo nº7:

Começo a reparar num *ritual* que muitas crianças têm. Depois de ilustrarem a sua notícia dirigem-se à educadora, pedindo para esta expor a notícia. A educadora lê a frase e observa a ilustração em baixo. Às vezes quando falta algum elemento da frase a educadora pergunta: “- Já acabaste? O que falta?” Outras vezes relembra as crianças quando falta escrever o nome e a data. No caso das crianças com 3 anos que têm dificuldade em escrever o seu nome, a educadora incentiva-as a ir buscar o cartão e senta-se ao lado das crianças para apoiar na tarefa. (Nota de campo nº7, 9 de março de 2015)

Podemos observar na nota de campo nº7 uma abordagem atenta da educadora, na qual são colocados andames de vários níveis de apoio. Por um lado, a educadora logo à partida tem o cuidado de não ser diretiva. Como referem Vala e Guedes (2015) os educadores precisam de ter esse cuidado, devem moderar em vez de direcionar a tarefa, uma vez que o papel do educador é de “ouvinte e mediador, o de facilitador e

⁴ p.143

animador de experiências e descobertas” (Vala & Guedes, 2015, p.62). Por outro lado, ao reparar que a criança está com mais dificuldade na tarefa, a educadora questiona-a primeiro de uma forma específica: “Já acabaste?” passando depois para um estímulo mais específico: “O que falta?”. Desta forma, a educadora apoia a criança, primeiro ajuda a criança a perceber as suas dificuldades e depois a ultrapassá-las. Ao questionar a criança, incentiva-a de forma mais concreta a dizer o que ainda falta fazer. A educadora apoia a criança a não desistir. Além disso, o conhecimento da educadora sobre as crianças do grupo permite que entenda quando as crianças *novatas* (Ferreira, 2004) apresentam dificuldade em escrever o seu nome. Então utilizando o terceiro nível de Wood (1998) indica um material que facilitará a tarefa (o cartão com o nome). Quando a criança mantém dificuldade na tarefa (escrever o seu nome com o cartão), a educadora senta-se ao lado desta para que a criança se sinta segura. É relevante sublinhar que, segundo Stone, 1998 (citado por Daniels, 2001) o tipo de apoio do adulto pode variar também e a intensidade desse apoio pode, igualmente, ser maior ou menor. Pode ser um gesto físico, um estímulo verbal ou diálogo. Nesta situação, só o facto de a educadora se manter perto da criança, dá-lhe a segurança e o afeto que esta necessita para se sentir capaz logo para realizar a tarefa.

4.5. A colocação de andaimes na interação a pares: criança - criança

Seguidamente analisarei as estratégias de colocação de andaimes utilizadas na interação entre pares, particularmente, construídas pelas crianças mais competentes, para auxiliar as crianças menos competentes. Para tal serão utilizadas as notas de campo decorrentes da minha observação, ligadas a algum referencial teórico.

Como já foi referido, uma vez que o estabelecimento e a educadora seguem o modelo pedagógico do MEM, os grupos são heterogéneos em vários sentidos, o que se mostrou como uma mais-valia na qualidade das interações. Nestes grupos, é permitido às “crianças estabelecerem relações diversas na diversidade (de género, de classe social, de idade, de tamanho...), assim como de produzirem saberes e construir culturas infantis próprias dos grupos infantis no convívio coletivo.” (Prado, 2005, p.685) Nesta diversidade são construídos andaimes. Ou seja, “se o trabalho do adulto é decisivo, também o grupo de pares pode constituir-se em rico processo de

scaffolding” (Vasconcelos, 1999, p.19). Também Folque (2014) realça a importância da heterogeneidade dos grupos nas interações, já que “as interações de aprendizagem “assimétricas” não ocorrem apenas entre adultos e crianças, mas também entre pares quando um deles é mais sabedor e orienta o outro para uma finalidade”(Folque, 2014, p.90).

Ao longo da PPS fui observando atentamente as interações a pares naquele grupo de crianças. A forma como se ajudavam e como se ouviam e até o seu sentido de justiça foi para mim uma grande aprendizagem.

É de salientar que segundo Cruz et al (2015) devemos incentivar o trabalho a pares, tanto durante as tarefas do dia a dia como em atividades de resolução ou que envolvem pesquisa. Em relação às tarefas do dia a dia as crianças *novatas* (Ferreira, 2004), ou as que tinham alguma dificuldade, eram apoiadas por pares *veteranos* (Ferreira, 2004). Numa sala MEM, “os mais competentes ajudam no preenchimento dos diferentes instrumentos” (Cruz et al, 2015, p.44). Exemplificando, no acolhimento, momento em que uma das tarefas é marcar a presença e escrever o nome na lista (caso a criança queira contar, mostrar ou escrever na reunião), uma criança ficava responsável por ajudar as outras a escrever o nome (uma responsável pelo mapa de presenças e outra na mesa de reunião). Esta ajuda consistia em auxiliar a marcar o nome no retângulo certo, na tabela de dupla entrada, ou em ir buscar o cartão com o nome. Esta tarefa de apoio era desempenhada, com muita determinação, pelas crianças, o que fazia com que a minha intervenção, ou a dos outros adultos da sala, raramente fosse necessária.

O momento do almoço é outro exemplo em que as crianças mais competentes ajudavam as outras. A disposição das crianças pelas mesas tinha essa mesma intenção, gerando-se um clima solidário e compreensivo. Além disso, numa sala MEM, existe um presidente por semana que é a criança que dinamiza as reuniões da manhã, o diário e o conselho semanal. Neste grupo, quando uma criança *novata* manifestava vontade de ser a presidente da semana, esta tinha um vice-presidente. Através desta estratégia da educadora, criavam-se momentos interessantes em que a criança *veterana* fazia a ponte entre o que a criança *novata* já sabia e as normas e rotinas de uma sala MEM, que esta ainda não tinha capacidade para implementar. Desta forma, todas as crianças se sentiam competentes, uma vez que estavam apoiadas por um par, que as ia orientando naquela responsabilidade, e às vezes *sussurrando* o que deveria ser feito.

Relativamente à tarefa de arrumar a sala em cooperação, veja-se a nota de campo Nº 8:

AO: “-Vamos arrumar a sala!” O Tomás (6,1) começa a arrumar as cadeiras: chega a Coruja e diz: “- Eu arrumo!” (puxando a cadeira ao Tomás com uma cara muito séria) O Tomás diz: “-Já sei, Coruja: tu passas-me a cadeira e eu arrumo.” A coruja sorri e inicia a arrumação da sala, mais calma. O clima da sala tem como base a cordialidade e a justiça. O Tomás já está no grupo há 3 anos, então já sabe como pode evitar um conflito, ajudando a Coruja (3,8) na tarefa. (Nota de campo nº8, 14 de maio de 2015)

Na situação descrita acima, o Tomás (6,1) amparou a Coruja (3,8) a arrumar a sala, guiando-a através do diálogo, ao verbalizar a sua ideia para arrumarem em conjunto. Além disso, ao perceber que a Coruja entendeu a sua sugestão, iniciou a sua estratégia. Ou seja, “a criança pode aprender com os pares através da observação e imitação das ações, trabalhando lado a lado e recebendo orientações dos pares à medida que resolvem tarefas do dia a dia” (Rogoff, 1990, 1998; Gauvian, 2001, citados por Brownell e Ramani, 2014, p.94). Durante a arrumação das cadeiras, a Coruja foi observando e imitando o seu par que a manteve concentrada e satisfeita naquela tarefa.

Muitas vezes, durante uma interação, como a explicitada anteriormente, as crianças têm de “negociar, estabelecer e alterar as suas intenções, a fim de formular um novo objetivo comum. Este processo de criação e manutenção de um objetivo em comum requer estratégias de comunicação para que as crianças sejam capazes de entender as ideias uma da outra.” (Brownell e Ramani, 2014, p.95) Neste processo de negociação, quando um dos pares é mais competente do que o outro, o primeiro é o guia que mantém o segundo motivado através de sugestões e da proximidade. A criança menos competente, sentindo-se acompanhada, muitas vezes alinha-se com o seu par e vai aprendendo a negociar e a dar sugestões também. As crianças *veteranas* já estão numa fase menos egocêntrica, já pedem ou ouvem as sugestões das *novatas*. Quando existe liberdade na realização da tarefa, como é muitas vezes o caso das tarefas que fazem parte da rotina, o facto de as crianças desenvolverem um objetivo, ou estratégia, em conjunto, faz com que tirem mais proveito da atividade e, conseqüentemente, se sintam mais competentes.

De facto, “o pequeno grupo, ou mesmo a dúade, será o espaço ideal de aprendizagem, o espaço que permite trocas, diálogo, negociação, co-construção”

(Vasconcelos, 1999, p.19). Durante a investigação da problemática aprofundi a procura de significados nas interações assimétricas. Na figura 2 podemos observar um momento de pintura a pares, durante uma atividade do projeto: O que difere o mocho e a coruja?



Figura 2 Pintura do mocho a pares

Durante a atividade de pintura, o Tomás (6,1) e a Rita (4,4) estiveram ambos muito envolvidos. O Tomás ia orientando a Rita, à medida que verbalizava o que ia pintando: “-Primeiro pintamos os olhos amarelos, depois a cabeça. Boa?”(Tomás) “-Sim!” Eu pinto este olho. (Rita)” “Depois pintamos o corpo, as patas e as asas.(Tomás)”

Segundo Cruz et al (2015) nas interações é indispensável pensar nas dimensões criativa e social. “É importante que as crianças tenham liberdade para fazer as coisas à sua maneira.” (Standberg, 2009, citado por Cruz et al, 2015, p.43). Considero importante sublinhar, tal como referem as autoras, a dimensão criativa como impulsionadora do diálogo. Na situação da figura 2, o meu papel foi principalmente o de observadora, já que foi dada liberdade às crianças para pintarem a pares (com o apoio da fotografia de um mocho já analisada). Esta liberdade proporcionou um diálogo ativo durante a interação. De acordo com Peixoto e Monteiro (1999), alguns estudos sobre interações entre pares referem que o principal ponto forte está associado às verbalizações produzidas no contexto da díade. Durante a atividade descrita acima, podemos observar um diálogo mantido entre as crianças enquanto iam pintando o mocho. Estas trocas verbais referem-se, sobretudo, a uma partilha de ideias com o par, o que permite ir regulando a tarefa. Trata-se de uma “conversação exploratória” (Vala & Guedes, 2015, p.60). Este tipo de conversação “é aquela em que os pares tratam de forma crítica, mas construtivista as ideias dos outros” (Vala & Guedes, 2015, p.60). Este tipo de diálogo permite, não só planear as ações a realizar durante a tarefa, como chegar a consensos, através da negociação. Assim, as crianças resolvem problemas cooperativamente apoiadas nos seus pares. Neste caso, considero que o Tomás (6,1), através das verbalizações das suas ideias, motivou a Rita (4,4), que respondeu ativamente, ficando mais interessada na pintura

do mocho. Foi de notar um grande envolvimento e concentração de ambas as crianças. Podemos concluir que as duas crianças se sentiram competentes por terem partilhado ideias. O Tomás, através da verbalização das suas ideias, orientou a Rita na tarefa, mantendo-a apoiada e envolvida.

Em suma, nas tarefas realizadas a pares, nas quais uma das crianças é mais competente do que a outra, é de sublinhar a interação verbal como crucial para a construção de andaimes, na medida em que esta auxilia as crianças a negociarem as estratégias usadas e a construir um objetivo comum. Além disso, a observação e a imitação foram também atitudes observadas nas interações assimétricas. Nestas, as crianças mais competentes são um modelo para as outras crianças. A observação e a imitação estiveram presentes, principalmente em atividades do dia a dia do jardim de infância. É, ainda, de realçar o papel do educador como observador atento destas interações, embora a sua intervenção deva acontecer, parece-me, apenas em casos de conflito ou quando chamado pelas crianças.

4.6. Um olhar sobre a minha prática: a construção de andaimes na interação estagiária-crianças

Seguidamente analisarei as estratégias de colocação de andaimes utilizadas durante a minha prática com as crianças. Serão usadas notas de campo que evidenciam alguns exemplos de interações que considere importantes. Ao longo da investigação da problemática fui recolhendo várias notas de campo de situações em que apoiei as crianças individualmente ou a pares. Quando reuni toda a informação, entendi que escrevi principalmente notas em que medie situações de apoio na interação a pares. Após refletir em relação às situações, tentando olhar-me de fora, considero que o meu papel foi muitas vezes o de “agente cívico promovendo atitudes de cooperação e partilha.”(Vala & Guedes, 2015, p.62). Este aspeto relaciona-se diretamente com o que é proposto pelo MEM, uma vez que neste modelo “toda a educação tem que ver essencialmente com o desenvolvimento de uma compreensão compartilhada de perspetivas mútuas” (Edwards & Mercer, 1988, citados por Niza, 2009, p.11). Neste sentido, enquadrei-me nesta perspetiva, também pelo facto de, pessoalmente, me identificar com a aprendizagem por meio da partilha, da comunicação e da procura de consensos.

Segue-se uma nota de campo nº 9 que ilustra um momento em que medie uma situação a pares:

Durante as atividades livres, o Tomás (6,1) brinca com missangas. Chega a Sofia (3, 8) e tira várias missangas. –Não se tira. Diz o Tomás e olha para mim. Eu intervenho: -Tomás podes explicar à Sofia porque é que não se tira? – Porque tem de se pedir primeiro (Tomás). – Pois é, Tomás, boa! Sofia, podem brincar, mas tens de pedir ao Tomás algumas missangas antes de tirar. A Sofia amua e vai sentar-se de costas para nós. A Sofia às vezes amua. Às vezes é difícil esta questão da partilha do objeto. É preciso dar-lhe tempo, penso que ainda está numa fase egocêntrica. O contacto com crianças mais velhas vai ajuda-la a entender os outros. Mesmo amuando à primeira, depois passou rápido. (Nota de campo nº9, 30 de abril de 2015)

Na nota de campo nº9 está descrito um momento ao qual assisti e fui chamada a intervir a pedido do Tomás, o mais velho da sala. O Tomás estava com dificuldade em explicar à Sofia que não lhe podia tirar as missangas. Quando percebi que deveria mediar aquela interação, fi-lo através do incentivo ao diálogo. Como mencionam Vala e Guedes (2015) a criança toma percepção dos seus próprios pensamentos e das ideias dos outros durante a comunicação verbal, o que a permitirá orientar o seu caminho. Apesar de a Sofia não ter compreendido logo e ter-se afastado inicialmente, passado alguns minutos voltou a aproximar-se da mesa de jogos. Nesse momento, o meu papel foi o de mediadora através de perguntas.

No que diz respeito ao papel de educador como questionador, é de realçar que existiram vários momentos em que a interrogação foi um elemento chave para a construção de conhecimentos, nomeadamente nas atividades relacionadas com o projeto: o que difere o mocho e a coruja. É exemplo disso a primeira fase do projeto, na qual foram formuladas as questões de partida pelas crianças em relação ao que já sabiam e o que queriam saber. Sendo o educador um interrogador, a sua função é de questionamento permanente, para que as crianças compreendam a necessidade de serem elas próprias os agentes ativos das suas aprendizagens.” (Sampaio, 2011, p.8). Também na fase de pesquisa, na qual utilizámos várias fontes, à medida que as crianças iam desenhando, por exemplo, eu ia perguntando quais as diferenças entre as duas aves. Desta forma, através das interrogações, mantém-se “a direção da atividade para o problema que há que resolver” (Niza, 2009, p.7) Para além do mais, “a partir das interrogações é possível obter uma descrição do tipo de conversação que é favorável na resolução de problemas intelectuais e na melhoria da compreensão” (Vala & Guedes, 2015, p. 58).

No que concerne ao *feedback* positivo veja-se a nota de campo nº 10:

Após uma atividade de desenho da planta da sala digo que cada criança terá de explicar o que fez para eu registrar do outro lado da folha. A Gabriela (5,2) aproxima-se e começa a dizer. Entra a AO e pergunta: - Podes vir? (ajudar a arrumar as camas). Percebo a combinação anterior e digo: Vai, depois continuas, sim? Vou continuando a escrever com as outras 5 crianças. Entra a Gabriela e diz: -já está. – Agora tens de esperar pela tua vez, porque há mais meninos que me querem contar o que fizeram. A Gabriela abana a cara, desanimada, mas espera. No fim da atividade (já todos tinham saído da ludoteca) reforcei a atitude correta da Gabriela (por não ter amuado e ter esperado): - Estou muito contente porque conseguiste esperar pela tua vez. O elogio de uma atitude é uma forma de estabelecer andaimes e de orientar a criança no caminho da vida em grupo. Aprender a esperar é uma conquista difícil. (Nota de campo nº 10, 15 de maio de 2015)

Em relação à nota de campo nº 10, considero importante reforçar o *feedback* positivo dado à criança como forma de auxiliar a Gabriela a entender a importância de esperar pela sua vez. Houve vários momentos da minha PPS em que observei esta criança desanimada quando não lhe era dada atenção individualizada e também quando tinha de esperar pela sua vez. Todavia, a Gabriela era uma das crianças mais participativas durante diversas atividades, tais como a avaliação da semana no conselho. Consequentemente, percebendo que a criança tinha facilidade em fazer uma avaliação, calculei que a estratégia melhor a ser utilizada seria o *feedback* positivo. Tal como é referido por Folque (2014), os elogios dirigidos à pessoa podem ser arriscados, na medida em que aumentam o desânimo em situações de fracasso, no entanto os elogios orientados para o esforço realizado pela criança são considerados os mais competentes e eficazes. Além disso, nas palavras da autora, encorajar a criança é reconhecer o seu esforço e ajuda-a a avaliar o seu desempenho, construindo confiança nas suas capacidades e revelando estima e respeito pela criança.

É de salientar que a Gabriela, durante o diário, referiu que conseguiu esperar pela sua vez, em grupo, o que me parece evidenciar, por um lado, a sua capacidade em avaliar a sua atitude após o *feedback* dado e, por outro lado, a importância de partilhar com o grupo uma conquista individual. Foi através desta visão de elogio que procurei construir interações veiculadas pelo encorajamento e valorização do grupo em geral e de cada criança em particular.

Relativamente ao papel de educador construtor de andaimes na brincadeira a pares, segue a nota de campo nº11 que se refere a uma situação em que eu medie uma brincadeira:

A manhã foi de grande interação, agora que voltei de férias. Com a Erica (4:3) e a

Anna (3:11), procurei promover a interação, a brincadeira a pares, que às vezes parece difícil para a Anna, que estava um pouco impaciente e dizia várias vezes: - Agora sou eu! Eu sugeri: - E se for assim: primeiro a Erica, depois a Ana e depois a Simone, Boa? - Sim! Diz a Ana. A Anna parece estar numa fase mais egocêntrica. Além disso, notei que na hora do recreio escolheu apenas uma menina para brincar e quando apareceu outra rejeitou a sua participação. (Nota de campo nº 11, 6 de abril de 2015)

Durante a situação explicitada acima, procurei participar na brincadeira, de forma a construir uma ponte na brincadeira a pares. Apesar de eu normalmente não intervir nas brincadeiras livres, uma vez que tinha estado ausente duas semanas (de férias), a interação na brincadeira foi a estratégia usada para que as crianças se voltassem a habituar à minha presença. Considero que o educador deve procurar dar o máximo de liberdade às crianças no momento de brincar, no entanto, nalguns casos penso que a presença do adulto pode ser importante para equilibrar a interação. No caso da Erica e da Anna, foi minha intenção promover uma tríade na qual eu fiz parte num jogo de sapos saltitantes. Através da minha sugestão (fazer uma ordem de jogadores), tentei acalmar a Ana que estava com muita vontade de ser a primeira, mostrando-lhe que todas íamos ter vez no jogo, ao mesmo tempo que tentei dar segurança à Erica, facilitando a tarefa a ambas as crianças.

No mesmo dia, no recreio, notei que a Anna (3,11) ainda não conseguia manter a tríade com os seus pares, o que aconteceu algumas vezes durante a PPS. A criança que tinha chegado à brincadeira e perguntado se podia brincar veio pedir-me ajuda. Tentei, novamente, ser a ponte, desta vez entre três crianças, no entanto, penso que a mediação não foi tão bem sucedida, pelo que decidi dar espaço. “Em crianças com três anos de idade ou em crianças mais novas, as relações de pares ainda dominam as brincadeiras conjuntas. Raramente acontece que mais do que duas crianças façam alguma coisa juntas.” (Strätz, 1992, citado por Brandes, 2014, p. 8) Segundo o autor, apenas nas crianças de quatro a cinco anos é que as díades começam a ser, cada vez, mais substituídas por grupos maiores de crianças. Ou seja, por vezes é necessário dar tempo às crianças para que sejam elas a procurar interagir em grupos maiores, no entanto, há situações em que o adulto pode moderar a brincadeira através de perguntas, *feedback* e gestos, uma vez que assim a proximidade e intervenção do adulto fornecem o apoio necessário para que a criança se sinta segura e desafiada. Outro aspeto que importa referir é que, na minha perspetiva, o facto de algumas crianças não quererem manter uma tríade pode estar relacionado, não apenas com a

sua idade, mas com o seu próprio desenvolvimento.

Em suma, procurei através dos processos de construção de andaimes, explicitados neste ponto, manter as crianças na ZDP, o que exigiu um processo de avaliação constante para facultar o apoio necessário. Este processo envolveu uma procura de equilíbrio e de comunicação, principalmente ao mediar interações a pares.

Voltando à questão de partida: De que forma o processo de *scaffolding* permite operacionalizar o conceito de ZDP em JI numa sala que segue o modelo pedagógico MEM? Para responder à questão importa primeiro entender que o MEM segue uma perspectiva em que as interações sociais são a base do conhecimento. No MEM seguem-se circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes (Niza, 2013, p.147). Consequentemente, as interações verbais são o meio para construir conhecimentos e consensos.

Além disso, acompanhar a ação usando a linguagem permite não só que ocorra a desestabilização, mas também a manter a ação mais perceptível para a criança pois afasta-a da abstração. Neste procedimento, o *feedback* e as perguntas assumem um papel chave.

Em suma, respondendo à questão de partida, o processo de *scaffolding* permite operacionalizar o conceito de ZDP, uma vez que é um modo de avaliação concomitante do entendimento da criança. A utilização de andaimes (*scaffolds*) envolve um grande equilíbrio entre o que a criança é capaz de fazer ou entender e o que será capaz de fazer com ajuda. Implica (ao adulto ou par mais competente) colocar estes dois elementos numa balança para escolher o nível de apoio que será necessário, isto é, a quantidade de andaimes para manter a criança na ZDP. Este é um processo de avanços e recuos, como uma dança, na qual “a criança conduz e o adulto segue, sempre em grande sintonia com as ações das criança.” (Berk & Winsler, 1995, citados por Vasconcelos, 1999, p.11)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, inicialmente apresenta-se uma reflexão sobre o impacto da minha intervenção, em geral e sobre cada um dos contextos educativos, em particular. De seguida tecem-se ideias sobre a construção da minha identidade profissional e sobre a forma como a esta foi sendo construída com base nas experiências vividas. Se “a educação é uma conversa entre indivíduos” (Bruner, 1986, citado por Vasconcelos, 1997, p.19) aprender a educar envolve um diálogo permanente com quem rodeia o *aprendiz* de educador de infância. Além disso, aprender a educar requer uma conversa interior, uma reflexão profunda, moral e até ideológica para poder responder à pergunta: que educadora quero ser?

5.1. Impacto da minha intervenção

Fazendo um balanço final, considero que a minha prática em ambas as valências foi bastante positiva, na medida em que envolveu a estruturação de diversas competências necessárias à construção da educadora que quero ser brevemente.

Em primeiro lugar, através da caracterização para a ação dos contextos e de ambas as realidades educativas da sala, desenvolvi um olhar atento e mais reflexivo em relação ao que observo. É de destacar, particularmente a importância de ouvir as crianças, as suas curiosidades e preferências. Ao ter conseguido escutar as crianças e as suas motivações e ao ter levado materiais e atividades inovadores, penso ter contribuído para o desenvolvimento das crianças. No entanto, estou consciente de que fui eu quem mais aprendeu. Constatado assim, que a criação de um processo de observação-reflexão foi relevante para uma prática contextualizada e de qualidade. Para além disso, a atitude de ação-reflexão logo após a prática, em diálogo com a educadora, ou em auto-avaliação, permitiu-me ir ajustando a minha acção, bem como ir tomando consciência das evoluções e recuos. Quanto aos momentos de consciencialização da minha PPS, fui aprendendo que “o aperfeiçoamento permanente da profissão [...] não prossegue em progressão linear, mas, como todo o processo evolutivo está sujeito a ocorrências regressivas, derivas inconscientes, desvios perante obstáculos imprevistos, como na vida em geral e, particularmente, nos processos de desenvolvimento dos humanos.” (Niza, 2007, p.3) No entanto, foram estes desvios e alertas que me permitiram ir evoluindo como educadora estagiária e ir procurando dar o melhor de mim aos dois contextos onde o destino me levou.

Em segundo lugar, fazer um balanço final implica voltar às intenções pedagógicas transversais aos dois contextos a que me propus no início da minha PPS e quanto à intenção: “estabelecer um ambiente afetivo, seguro e caloroso”, através desta pude consolidar algo que já era do meu crer antes da prática. Segundo Oliveira-Formosinho (2000) a profissão de educador(a) de infância é caracterizada por uma atenção privilegiada aos aspetos emocionais e socioemocionais, o que o distingue dos outros professores, já que as crianças mais pequenas são mais vulneráveis. Por conseguinte, o papel do educador é o de criar um ambiente seguro e estar atento às questões emocionais. Os adultos da sala são a referência emocional da criança, particularmente o educador(a), por ser o responsável da sala é o elemento *securizante*, uma vez que é o guia nas interações que se tecem no dia-a-dia. Assim, através da PPS compreendi que é por meio da criação de um ambiente seguro, isto é, confortável do ponto de vista físico e emocional que a criança estará disposta a conhecer o mundo.

No que toca a “garantir momentos de interação assimétrica entre adulto/criança e criança/criança” destaco este objetivo como o mais importante para mim, sendo que foi esta prática de aprender através de interações que deu origem à problemática investigada em JI. Estes momentos de interação assimétrica marcaram-me no sentido em que fui entendendo, nomeadamente através da investigação como são construídos (pelo adulto ou par mais competente) os andaimes e os seus níveis de apoio como forma de manter a criança na ZDP. A linguagem assumiu um papel fundamental, isto é, constituiu uma das aprendizagens mais significativas, na medida em que é uma componente essencial na mediação semiótica, nomeadamente através de perguntas e *feedback*.

Para “promover a autonomia das crianças” importa compreender o papel do educador(a) como apoiante das acções desempenhadas por aquelas, recuando e dando liberdade para que as crianças iniciem o exercício da sua autonomia no que concerne a satisfação das suas necessidades básicas como comer, dormir e fazer a sua higiene, mas também através da resolução de questões intelectuais, na construção de conhecimento. Neste sentido, destaco uma evolução - no início da PPS, dava menos liberdade à criança - talvez ajudasse demais as crianças nas suas tarefas. No decurso da minha acção, estando consciente para a construção de pontes que vão sendo retiradas pelo adulto, fui evoluindo e fui entendendo a importância de dar tempo e liberdade à criança. No contexto de JI, esta evolução passou, entre

muitos fatores, por promover a tomada de decisões individualmente e em grupo. Assim, concluo que a autonomia da criança vai sendo construída através de andaimes no contexto coletivo e através da negociação em grupo.

Relativamente ao objetivo: “Envolver as famílias no trabalho realizado”, uma vez que os encontros com os pais eram raros, esforcei-me para ficar até mais tarde, o que me permitiu trocar algumas informações importantes, no entanto o trabalho com as famílias não foi um ponto forte da minha PPS. Assim, é minha intenção melhorar este aspeto no futuro, tendo por base a minha experiência enquanto estagiária e as orientações do sociólogo Suíço Perrenoud. De acordo com Perrenoud (2004), uma das competências de referência do educador é informar e envolver os pais. Para que isso seja possível, o autor estabelece três competências específicas: “dinamizar reuniões de informação e de debate; promover encontros e envolver os pais na valorização da construção dos saberes” (Perrenoud, 2004, p. 23).

Outra evolução refere-se ao controlo do grupo. No início senti dificuldade em lidar com o grande grupo. Através do diálogo ativo no conselho e do afeto, fui conseguindo melhorar o controlo do grupo. No entanto, penso que este aspeto é ainda um ponto fraco na minha acção.

Em relação à equipa educativa, devo salientar que a minha PPS foi muito bem acompanhada. Foi minha intenção “manter um clima de questionamento e reflexão com a equipa educativa”. De facto, “a comunicação e o trabalho colaborativo num contexto de partilha e apoio com a educadora cooperante são vertentes fundamentais para os estagiários” (Oliveira-Formosinho, 2002, citado por Matias & Vasconcelos, 2010, p.21). A partilha de ideias, receios e a escuta ativa da educadora, que foi fazendo uma avaliação formativa da minha PPS permitiram-me aprender muito e ir ajustando a minha ação. Além da equipa educativa de sala, as minhas colegas de estágio foram importantes para a minha formação, na medida em que mantivemos uma reflexão conjunta e partilhámos as nossas perspetivas. Assim, futuramente, pretendo cultivar o diálogo entre a equipa educativa, diariamente, através de momentos reservados para esse efeito e também de conversas informais.

Relativamente à PPS em creche, a minha intervenção, de um modo geral, contribuiu para o desenvolvimento do grupo de crianças, principalmente pelo alargamento de oportunidades que procurei promover.

Através da implementação do objetivo: “possibilitar a alargamento da linguagem verbal”, fui ao encontro da prática diária e das intenções da educadora

cooperante. Nestas idades (dois anos), a linguagem está em grande evolução. No âmbito da díade, aprendi que o educador deve acompanhar a ação através da verbalização da mesma. Nos momentos de transição, que eram um ponto fraco, fui aprendendo que as canções e lengalengas possibilitam o desenvolvimento da linguagem através de momentos lúdicos.

Relativamente aos conflitos frequentes entre pares que foram visíveis no início da intervenção, desenvolvi uma prática na qual fomentei o diálogo, a nomeação das emoções e a partilha do objecto, através da linguagem. Esta será uma prática que *levo* para o futuro.

Quanto à PPS de JI, importa salientar a intenção de “possibilitar o alargamento dos processos de construção do conhecimento, através da Metodologia de Trabalho de Projeto” como uma aprendizagem significativa para mim. O meu apoio e aprendizagem consistiram em partir do que as crianças estavam habituadas a fazer (pesquisa na internet e a construção de um livro de projeto) para uma forma complementar de pesquisar e representar o conhecimento (desenho e modelagem das aves). Constato, hoje, que a inovação dos processos instigou as crianças a descobrir e partilhar as suas descobertas. É então importante, para mim, ser capaz de futuramente aliar as formas de construção do conhecimento a que as crianças estão habituadas àquelas que ainda não experimentaram. O meu papel foi importante no sentido de “amparar as tentativas da criança para adquirir mais competência, não deixando, no entanto de lhe colocar desafios que a façam progredir no seu desenvolvimento” (Vigotsky (citado por Vasconcelos, 1997, p.37).

No que concerne a: “Estabelecer uma interação adulto/criança através da colocação de andaimes”, ao ter identificado a heterogeneidade existente no grupo de crianças, a diversidade em termos de idade, condição social, género e até tamanho, pude explorar encontros interativos muito interessantes. Algo notório era, de facto a variedade de idades. No entanto, uma vez que “a idade não corresponde a uma variável natural e que a variabilidade de desenvolvimento biológico, psicológico e social” (Ferreira, 2004, p.76), foi de salientar o percurso institucional, nomeadamente a existência de uma maioria de crianças *novatas* (Ferreira, 2004) que criou um ambiente de apoio pelas crianças *veteranas* (Ferreira, 2004). Não pude ficar indiferente a este clima que se vivia na sala, pelo que planeei atividades que reforçaram esta importante diversidade, através do incentivo ao trabalho em pequenos grupos e pares. No decurso da investigação, observei e analisei, tornei conscientes algumas estratégias

utilizadas na construção de andaimes (como as já referidas acima). Assim, a planificação de atividades em pequenos grupos e a pares é uma estratégia que implementarei. Além disso, a organização do espaço e do tempo, tendo em conta a importância das interações neste contexto, serão aspetos aos quais estarei atenta.

Em suma, constato que a PPS foi um período de grandes aprendizagens que me mudou como futura educadora e como pessoa. Que me alterou positivamente e me nutriu com experiências significativas.

5.2. Identidade profissional

Sem dúvida que a identidade profissional é uma “construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitária e familiar” (Sarmiento, 2009, p.48). Creio, assim, que a minha identidade profissional já se encontra em construção desde o início da minha socialização primária, mas tem vindo a focar-se. Desde a decisão precoce da minha profissão até agora, nomeadamente na Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado em Educação Pré-escolar, adquiri e aprofundei muitos conhecimentos, pilares, concepções e abordagens no âmbito da educação em geral e da educação de infância, em particular. Constato que os conhecimentos que tenho vindo a adquirir me enriquecem e moldam, na medida em que me obrigam a pôr em causa o ponto de partida, que são as minhas crenças e os meus valores. No entanto, o caminho que seguirei, isto é, a minha ação pedagógica, estará ligado não só à formação académica, mas também à experiência pessoal. Considero que a educadora que serei está marcada pela minha essência enquanto ser humano.

Durante a PPS em ambos os contextos, implementei uma ferramenta essencial para o futuro - a reflexão permanente da minha prática pedagógica e a escuta ativa das crianças, das educadoras cooperantes e das supervisoras.

A minha identidade profissional tem uma questão de fundo: “que tipo de mundo vão habitar as crianças de hoje; e quais são as capacidades e qualidades que estas necessitarão para prosperar no futuro?” (Wells & Claxton, 2012, p.1) Assim, assumindo que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1997, p. 110), importa referir os valores que considero primordiais para a minha prática futura: a liberdade de pensamento e de ação, o respeito pela individualidade e a cooperação.

A liberdade é um valor essencial para a humanidade do presente e do futuro.

No que toca ao *mundo* da infância, penso que dar liberdade implica, entre muitos fatores, respeitar o tempo das crianças. Dar-lhes tempo para brincar livremente e para irem descobrindo o mundo, apoiadas na rede de interações que a escola propicia.

De acordo com Wells e Claxton, 2012, simplesmente através das experiências e ideias, um grupo de crianças pode criar uma poderosa ZDP. Ou seja, dar liberdade implica esperar que a curiosidade se desenvolva e, acima de tudo, penso que é importante ouvir a criança, deixar que esta expresse o seu pensamento. Acredito que é através da liberdade de ação e pensamento que a criança vai desenvolvendo a autonomia. “A autonomia vai-se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (Freire, 1997, p.120). Se a liberdade é um valor complexo de pôr em prática, estou pronta para enfrentar esse desafio.

O respeito pela individualidade é outro dos pilares que considero de máxima importância. Este está relacionado com a liberdade, na medida em que o educador deve ter em conta que, apesar de ser importante construir um grupo, é necessário respeitar o desenvolvimento de cada criança, o seu temperamento e também a sua família. Ao longo da PPS, enquanto ia conhecendo cada criança, fui desenvolvendo esta sensibilidade. Fui entendendo que é na creche e no JI que a criança aprende a viver como ser individual e diferente dos outros, com uma personalidade e crer próprios. Cabe, então ao educador disponibilizar a segurança emocional, para apoiar a criança a desenvolver o seu autoconhecimento.

Quanto à cooperação, viver em grupo na creche, ou no JI é um treino para viver em sociedade. Assim, é necessário ter em conta que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com o seu gesto a relação dialógica” (Freire, 1997, p.154). Como tal, é através de interações precoces, do confronto de ideias e da partilha de vivências que as crianças são inseridas na sociedade. Como futura educadora, tenho noção que serei mediadora destes diálogos. Devendo, assim, “procurar oferecer um modelo de comportamento social coerente, adequado às regras e normas da sociedade envolvente e servindo de exemplo para o tipo de relação que as próprias crianças estabelecerão entre si” (Brás e Reis, 2012, p.138).

O contacto com um contexto que segue o MEM na PPS de JI foi um exemplo no que se relaciona com a criação de um ambiente cooperativo. Penso ter tirado muitos benefícios para a minha identidade profissional através deste contacto com um modelo pedagógico que, segundo Niza, 2013, corresponde a um treino democrático.

Depois da PPS em JI posso afirmar que me identifico com o MEM. Estou de

acordo com a abordagem através da negociação permanente dos conhecimentos científicos e das condutas sociais. Considero que a utilização dos instrumentos de regulação auxilia as crianças a aprender na ZDP. Outro aspeto de realçar é a reunião frequente do grupo, nomeadamente na avaliação cooperativa dos processos de construção do conhecimento, bem como na resolução de conflitos. Julgo que todas as práticas mencionadas auxiliam as crianças no seu desenvolvimento, enquadrando-as na realidade que enfrentarão futuramente. Acima de tudo, assumo a minha identidade profissional numa perspetiva socio-construtivista.

A problemática que investiguei: “processos de *scaffolding* num contexto MEM em JI” foi preponderante para a construção da minha identidade profissional, ficando mais atenta às diferentes interações que acontecem em contexto de sala. Considero que como educadora, o meu papel será o de mediadora, o de *questionadora* e de apoiante nas ações e pensamento das crianças. A investigação do conceito de *scaffolding* e dos seus processos para manter a criança na ZDP forneceu-me importantes ferramentas para o futuro, tais como a mediação verbal, nomeadamente por meio de perguntas, o *feedback*, bem como a avaliação que é necessária para que o adulto saiba qual o nível de apoio que terá de utilizar na construção dos andaimes. A ação educativa, com base na construção de andaimes, estará sempre presente na educadora que serei. Para a implementação desta prática, é essencial ter em conta o respeito pela individualidade da criança, anteriormente referido. Ou seja, como educadora serei a principal interessada em conhecer o grupo, as suas dinâmicas interativas, bem como cada criança como ser único a respeitar.

Em suma, sem dúvida que “o momento de estágio, no âmbito da formação inicial, constitui um ‘momento crítico’, entendido como muito significativo na adesão à profissão e estruturante na preparação para o exercício profissional da mesma” (Sarmiento, 2012, p.28). A PPS em ambas as valências permitiu-me colocar em prática todas as conceções aprendidas anteriormente e concedeu-me a oportunidade de praticar a minha essência como ser humano, através deste exercício de coração, que é a profissão de educador(a) de infância. Foram cinco meses decisivos para a profissional que serei.

Concluindo, consciente que nunca estarei completamente preparada para o exercício profissional, olho para a próxima fase com grande esperança e motivação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interacções*, 30, pp. 110-137.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (sd) Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, L. & Salomão, M. (2003) Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 327-336.
- Brandes, H. (2014). Alguns aspetos psicológicos do grupo de crianças no Jardim de Infância. *Da investigação às práticas*, 5 (1), 4-18.
- Brás, T. & Reis C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers* 3 (1), pp. 135-147.
- Brownwell, C & Ramani, G. (2014) Preschoolers's cooperative problem solving; Integrating play and problem solving. *Journal of early Childhood Research* 12 (1), 92-108.
- Bruner, J. (1983, 2007) *Como as crianças aprendem a falar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cruz, A; Peres, N; Rocha, M; Sousa, T& Ventura, C. (2015) Assim aprendemos juntos. *Revista Escola Moderna* 2 (6), 35-52.
- Daniels, H. (2001) Aplicações das teorias socioculturais e da atividade na educação. In *Vygotsky e a pedagogia*. Edições Loyola: Rio de Janeiro.
- Delors, J. (1996) Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO: ASA do Minho.
- Ferreira. M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (2015) *Aprender a viver juntos: Abordagens pedagógicas na regulação de comportamentos e resolução de conflitos*, III Encontros e diálogos sobre educação de infância. Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa, 4 de Março de 2015.

- Folque, M. A. (2014) O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. (1999) A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, 5 (5), 5-12.
- Freire, P (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Educação Paz e Terra.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Textos de educação.
- Matias, G. & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser Educador de Infância: O processo de supervisão na formação inicial. *Da Investigação às Práticas Estudos de Natureza Educacional*, 10 (1), 17- 41.
- Máximo-esteves, L. (2008) *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Melo, M. (sd) Modelos socioconstrutivistas de aprendizagem. Consultado a 18 de outubro, em <https://sites.google.com/site/ramirodotcom/os-meus-textos-de-pedagogia/modelos-socioconstrutivistas-de-aprendizagem>
- Ministério da Educação. (1997) *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, S. (2015) *Educação Pré Escolar, Democracia e Participação*. III Encontros e diálogos sobre educação de infância. Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa, 25 de fevereiro de 2015.
- Niza, S. (2013) O modelo curricular de educação pré-Escolar da escolar moderna portuguesa. In J. Oliveira Formosinho. *Modelos Curriculares*
- Niza, S. (2009). *A compreensão partilhada*. In A Orientação Sociocultural do Modelo pedagógico do MEM (p. 11). Consultado em 20 de outubro de 2015, em www.centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt
- de Educação de Infância* pp.137-159. (4ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2007) O MEM como comunidades de prática. *Revista Escola Moderna*, 19 (1), 3-4.
- Oliveira- Formosinho, J. (2003) O Modelo Curricular do MEM: Uma gramática

- pedagógica para a Construção Guiada. *Revista Escola Moderna*, 18 (5), 5-9.
- Oliveira- Formosinho, J. (2000) A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação dos educadores. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, (1) 153-174.
- Peixoto, F. Monteiro, V. (1999) Interações sociais, desenvolvimento e aprendizagem: o papel do estatuto do par e da mediação semiótica. *Revista Análise Psicológica*, 17 (1), 9-17.
- Perrenoud, P (2004) *Dix de nouvelles compétences pour enseigner* (4.a ed). Paris: ESF.
- Prado, P. (2005) "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!" Relações sociais entre crianças num jardim de infância. *Educação & Sociedade*, 26 (91), 683-688.
- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006) "Não, não somos jornalistas"- Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica. Comunicação apresentada na conferência Etnográfica em Contexto Urbano: Quatro estudos de caso, Porto.
- Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". In MEM e as Perspetivas Socioculturais – dossiê 1 (p.32). Consultado em www.centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt
- Rogoff, B. (1995) *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press
- Sampaio, M. (2009) O Plano de Actividades como mediador da Aprendizagem-Ensino. *Revista Escola Moderna*, 34 (4), 5-17.
- Sampaio, M. (2011) Trabalho em projetos no pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, 40 (5), 5-12.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Revista Locus Social*, 2 (1), 46-64.
- Sarmiento, T. (2005). (Re)Pensar a interação Escola-Famílias. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), 53-75.
- Sociedade Portuguesa Ciências de Educação (2014) Instrumento de regulação ético-

deontológica. Consultado a 20 de junho, em:

<http://www.spce.org.pt/regulacaoeticodeontologia.html>

- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vala, A. (2012) O Contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. *Revista Escola Moderna*, 42 (5), 5-12.
- Vala, A & Guedes, M. (2015) A importância das interações na construção das aprendizagens. *Revista Escola Moderna*, 3 (6), 53-63
- Vasconcelos, T. (1999) Encontrar as formas de ajuda necessária: o conceito de scaffolding (pôr, colocar andaimes), a sua aplicação em educação Pré-Escolar. *Revista Inovação*, 12 (2), 7-24.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vygotsky, L. (1934, 2007) *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio d'Água
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in society*. London: Harvard University Press
- Wells, G & Claxton (2002) *In learning for life in the 21st Century: Sociocultural perspectives on the Future of education*. Oxford: Blackwell.

Legislação

Decreto-Lei no 241/01, de 30 de Agosto. Define o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância. Diário da República no 201, I Série A, p. 5572- 5575- ME, Lisboa

Documentos consultados:

- Projeto Educativo da creche (2013/2016);
Projeto pedagógico da sala de creche (2014);
Projeto Educativo do JI (2005);
Projeto curricular de sala do JI- Ano letivo 2014-2015;

ANEXOS

Anexo A. Organograma dos estabelecimentos

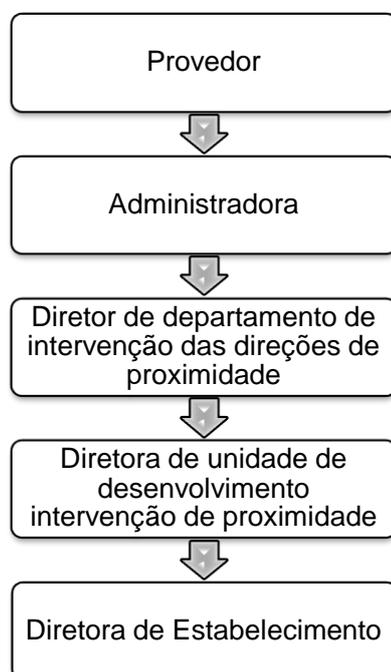


Figura 1. Organograma estabelecimento educativo *vale dos afetos* (Creche)

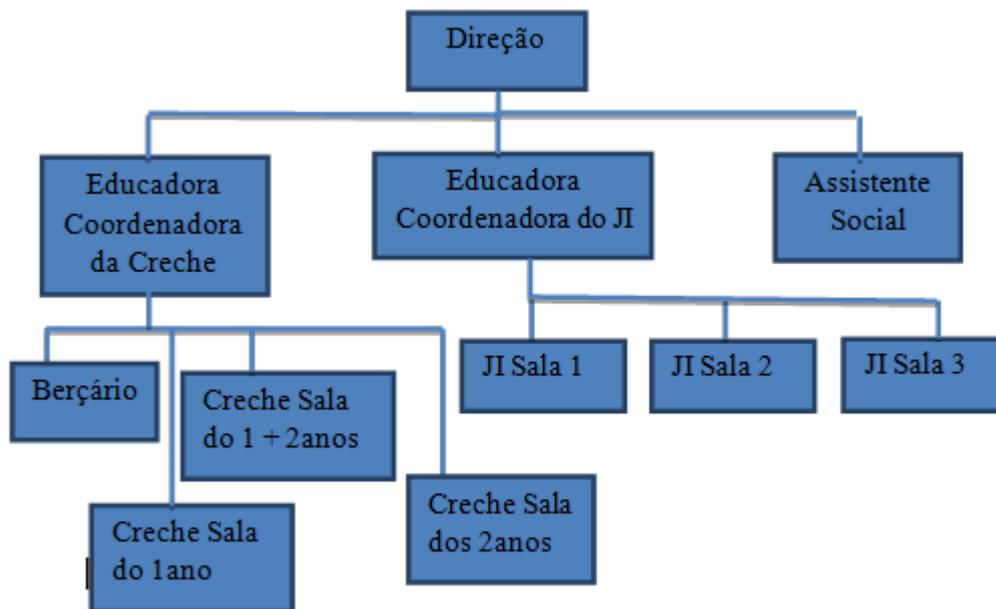


Figura 2. Organograma estabelecimento educativo O papagaio (JI)

Anexo B. Habilitações literárias e profissões dos pais e mães das crianças do contexto de JI

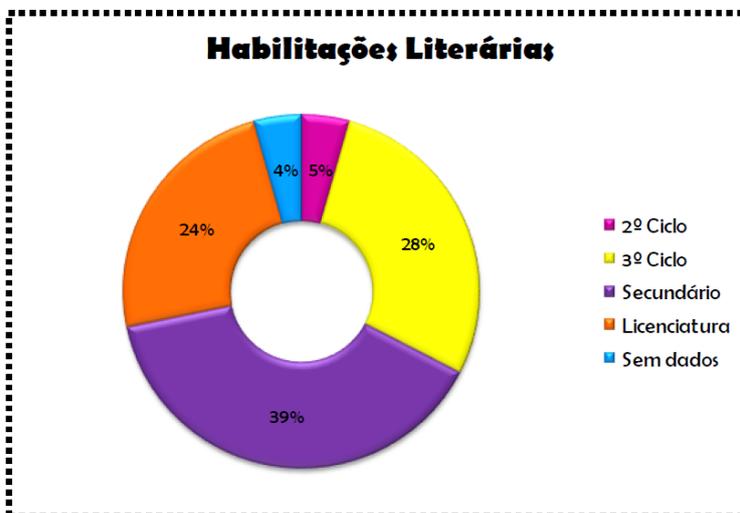


Figura 3. Habilitações literárias dos pais e mães das crianças da sala 3

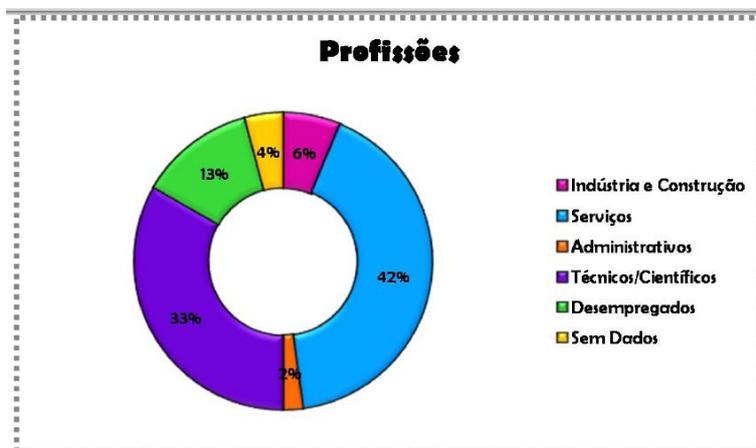


Figura 4. Profissões dos pais e mães da sala 3

Anexo C. Dados das crianças do JI

Tabela 1.

Caracterização do grupo de crianças da JI

	Nº de crianças
Sexo Masculino	7
Sexo Feminino	16
3 anos	9
4 anos	7
5 anos	4
6 anos	3
Frequentavam o JI do estabelecimento	9
Frequentavam a creche do estabelecimento	14
Frequentava outra creche	-
Frequentava outro JI	-
Estava em contexto familiar	-

Anexo D. Intenções da educadora cooperante em creche

- “Os ritmos, interesses, necessidades e vivências/conhecimentos de cada criança devem ser respeitados e tomados como ponto de partida da acção educativa;
- A criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem;
- A aprendizagem é feita pela acção. Através da exploração e da interacção as crianças constroem a sua entidade;
- Experiências diversificadas permitem à criança construir o seu desenvolvimento e aprendizagem;
- Interações com adultos carinhosos, consistentes e securizantes contribuem para o desenvolvimento global da criança;
- O espaço físico seguro, flexível, apelativo e pensado para as crianças é facilitador da aprendizagem;
- A criação de uma rotina diária previsível e flexível transmite segurança às crianças de modo a promover a sua autonomia;
- A observação directa das crianças bem como registos diversos permitem à equipa educativa conhecer melhor as crianças e intervir de forma mais individualizada, adequada e intencional;
- Uma pedagogia estruturada onde o trabalho seja planeado e avaliado contribui para uma maior igualdade de oportunidades;
- O trabalho de equipa conduz à educação de qualidade;
- Educar em parceria com os pais e com a comunidade é benéfico para as crianças e para a instituição;” (Educadora Cooperante, 2014, p.16)

Anexo E. Intenções da educadora cooperante em JI

“Deste modo, tendo por base as áreas de conteúdo referidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o grupo necessita de trabalhar e desenvolver:

◆ Área de Formação Pessoal e Social

- A Capacidade de lidar com a frustração;
- A Resolução de Conflitos de forma positiva e segura, recorrendo à negociação e ao diálogo;
 - A Partilha com os amigos;
 - A Compreensão e o respeito das regras da sala;
 - A Fazer escolhas e a tomar decisões;
 - A Confiar nas suas ações e nas suas capacidades (Auto-Confiança);
 - A Construir relações com as restantes crianças e adultos;
 - A Respeitar as necessidades, interesses e sentimentos dos outros;
 - Aumentar o Tempo de concentração.

◆ Área de Expressão e Comunicação

* Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:

- Alargar o vocabulário;
- Comunicar experiências, vivências novidades, acontecimentos significativos;
- Verbalizar corretamente as palavras;
- Ouvir diferentes tipos de textos (poemas, trava-línguas, lengalengas, ..)
- Manusear e folhear livros corretamente;
- Reproduzir textos.

Domínio da Matemática:

- Trabalhar conceitos matemáticos (conjuntos, quantidade, geometria, ...);
- Diferenciar objetos com base nas suas características, cores, formas, tamanhos;
 - Agrupar objetos;
 - Estimular o raciocínio lógico-matemático através de jogos; Área da

Expressão Plástica:

- Desenvolver a motricidade fina;

- Desenvolver a coordenação óculo-manual.

Área da Expressão Motora:

- Desenvolver a coordenação global;
- Maior destreza corporal e manual.

◆ Área do Conhecimento do Mundo

- Observar e identificar estados do tempo;
- Descobrir, observar e explorar os objetos no seu meio;
- Descobrir animais e plantas;
- Descobrir as estações do ano;
- Respeitar o meio ambiente e os recursos/materiais que o rodeia.”

(Educadora cooperante, 2014, p.26)

Anexo F. Organização do tempo em creche e JI

Tabela 1.

Rotina da sala azul (creche)

Período	Horas	Atividades
Manhã	8h – 8h30	Acolhimento
	8h30 – 9h	Acolhimento/ Reforço
	9h – 11h	Acolhimento/ Atividades lúdico-pedagógicas
	11h – 11h20	Exterior
	11h20 – 11h30	Higiene
	11h30 – 12h15	Almoço
	12h15 – 12h30	Higiene
Tarde	12h30 – 15h	Repouso
	15h – 15h30	Higiene
	15h30 – 16h	Lanche
	16h – 16h15	Higiene
	16h15 – 17h	Atividades lúdico pedagógicas
	17h – 18h	Saídas

Nota: feito com base no Projeto curricular elaborado pela educadora cooperante (2014)

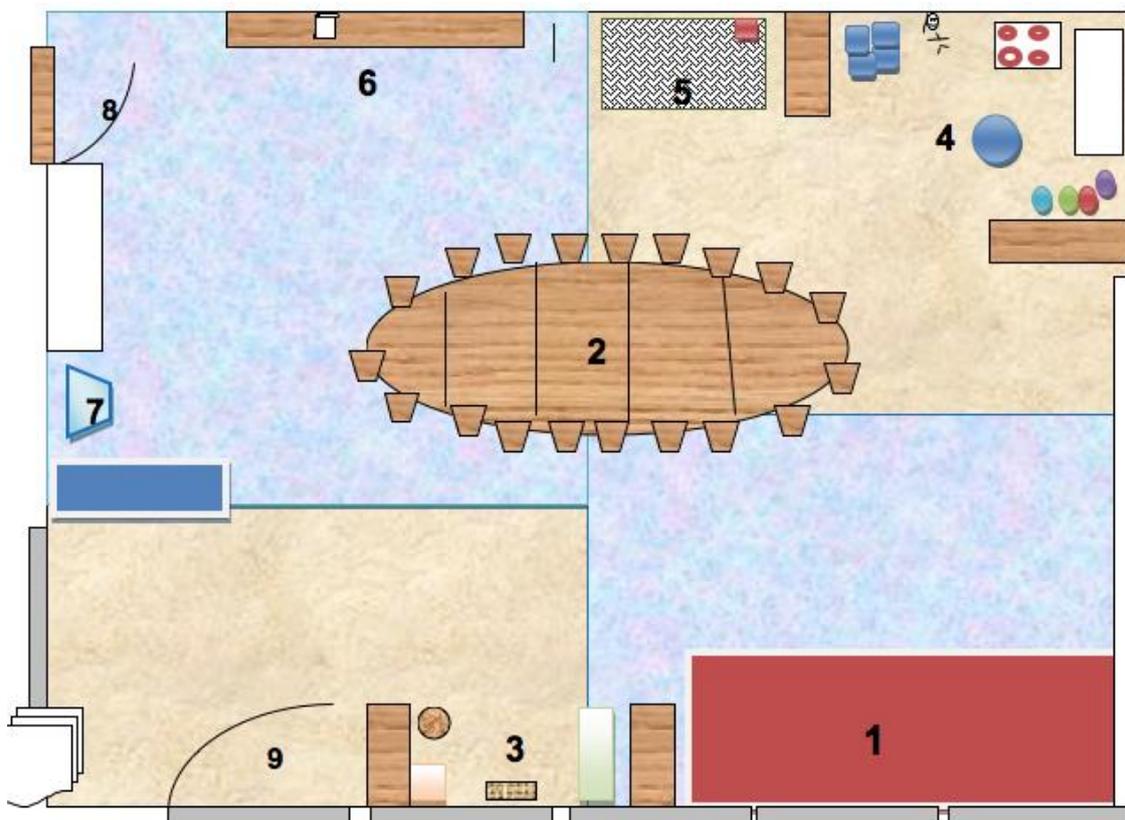
Tabela 2.

Rotina da sala 3 (JI)

Período	Horas	Atividades
Manhã	8h -9h30	Acolhimento na sala 1 do JI
	9h30 – 10h	Reunião da manhã e Reforço
	10h20 – 11h30	Atividades e projeto
	11h30 – 12h	Recreio
	12h – 12h30	Comunicações
Tarde	12h30 – 13h30	Higiene e almoço
	13h30 – 14h30	Higiene e repouso/ atividades livres Lanche
	14h30 – 16h	Tempo curricular compartilhado
	16h – 16h30	Lanche

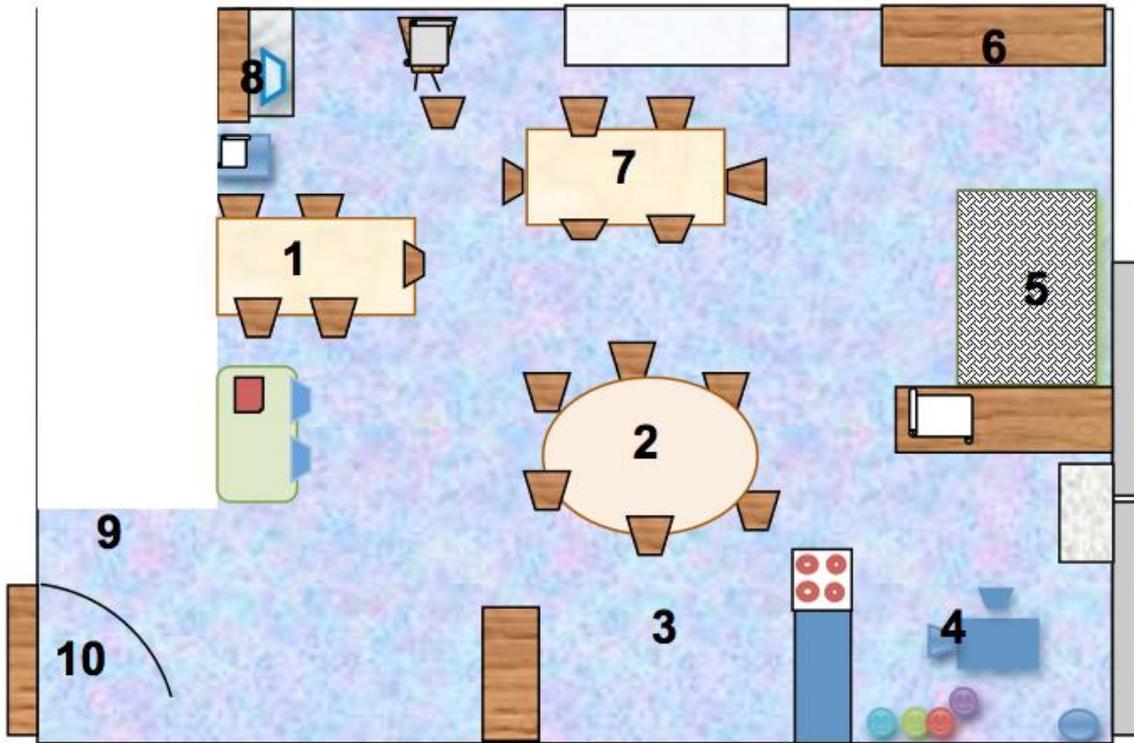
Nota: feito com base no Projeto curricular elaborado pela educadora cooperante (2014)

Anexo G. Organização do espaço



- 1-Área do tapete
- 2-Área dos jogos de mesa
- 3-Área da biblioteca
- 4-Área da casa
- 5-Área da garagem
- 6-Armário das crianças e placard de informações às famílias
- 7-Lavatório
- 8-Porta de entrada
- 9-Porta de acesso ao espaço exterior
- 10-Vidro de comunicação com o fraldário

Figura 1. Planta da sala azul (creche)



- 1-Área da escrita
- 2-Área dos jogos de mesa
- 3-Área da biblioteca
- 4-Área da casa
- 5-Área da garagem e jogos de chão
- 6-Área das ciências
- 7- Área da expressão plástica
- 8- Lavatório
- 9- Mapa das presenças e placard de informações às famílias
- 10-Porta de entrada

Figura 2. Planta da sala 3 (JI)

Anexo H. Entrevista à educadora cooperante de JI

Antes de mais, obrigada por ter aceitado responder a estas perguntas.

- 1- Para si, quais as principais vantagens em trabalhar com um grupo heterogéneo em termos de idades?
- 2- Qual é a importância que dá às interações assimétricas: adulto/criança? E criança veterana/novata?
- 3- De que forma as crianças veteranas colocam andaimes para as novatas durante a rotina diária da sala?
- 4- Quais as estratégias que utiliza na colocação de andaimes (*Scaffolding*), para trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximo de Vygotsky?
- 5- Como utiliza o elogio e o feedback na sua prática? Considera-os importantes? Porquê?
- 6- Desde a sua iniciação à prática profissional, considera ter evoluído na colocação de andaimes? Em que medida?
- 7- Considera que o MEM e a origem socioconstrutivista do modelo influenciam a sua prática pedagógica no que diz respeito à colocação de andaimes? De que forma?

Muito obrigada pela colaboração!

Simone Rodrigues

Anexo I. Nomes fictícios das crianças e idades em JI

Tabela 1.

Nomes fictícios e idades das crianças em JI

Nome Fictício	Idade das crianças⁵
Anna	4:3
Canito	5:0
Chocolate	3:5
Coruja	3:6
Elsa	4:3
Erica	3:11
Gabi	6:1
Gabriela	5:2
Gustavo	4:11
Leão	5:6
Maria	4:0
Mariana	5:4
Mikey	3:7
Mocho	3:5
Natacha	6:0
Nôno	4:1
Passarinho	3:9
Rita	4:4
Sara	5:5
Simão	3:11
Sofia	3:8
Tatá	4:5
Tomás	6:1

⁵ A idade refere-se à data do fim da PPS, em 29 Maio de 2015

Anexo J. Carta de apresentação (JI)



OLÁ! Sou a Simone, estagiária da Escola Superior de Educação de Lisboa, onde estou a fazer um mestrado em Educação Pré-escolar para vir a ser educadora de infância. Vou estar na sala azul desde dia 19 de Fevereiro até dia 29 de maio. Obrigada!

Figura 1. Carta de apresentação (JI)

Anexo K. Autorização para fotografar e utilizar as fotografias

Autorização

Eu, _____,
(riscar as opções que não interessam) encarregado/a de educação
de _____, autorizo/não autorizo que
o/a meu/minha educando/a seja fotografado/a, pela estagiária Simone
Rodrigues, durante as atividades pedagógicas, para fins unicamente
académicos (elaboração do portefólio e do relatório final da Prática Profissional
Supervisionada), sendo que esta se compromete a nunca revelar a identidade
do/a mesmo/a.

Lisboa, __/__/____

O/A Encarregado/a de Educação

Figura 1. Autorização para fotografar e utilizar as fotografias

Anexo L. Lá em casa somos: a nossa casa na nossa sala



Figura 3. Evando (2 anos) mostra aos seus pais a sua família com a minha ajuda



Figura 4. As casas expostas ao seu nível da criança

Anexo M. Algumas atividades de expressão plástica e motricidade fina



Figura 1. Luísa pinta com aguarelas pela primeira vez



Figura 2. Sandra cola o papel na sua máscara após a rasgagem

ANEXOS

Anexo A. Organograma dos estabelecimentos

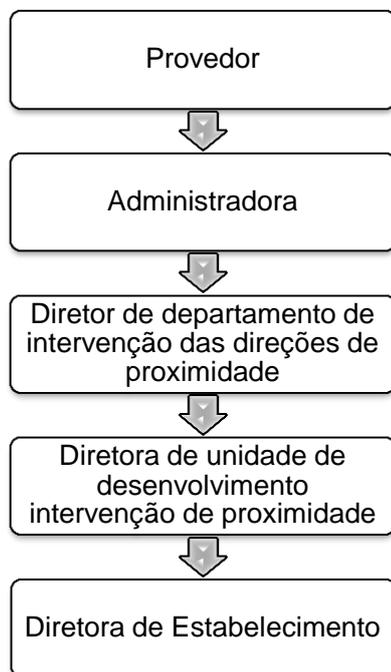


Figura 1. Organograma estabelecimento educativo vale dos afetos (Creche)

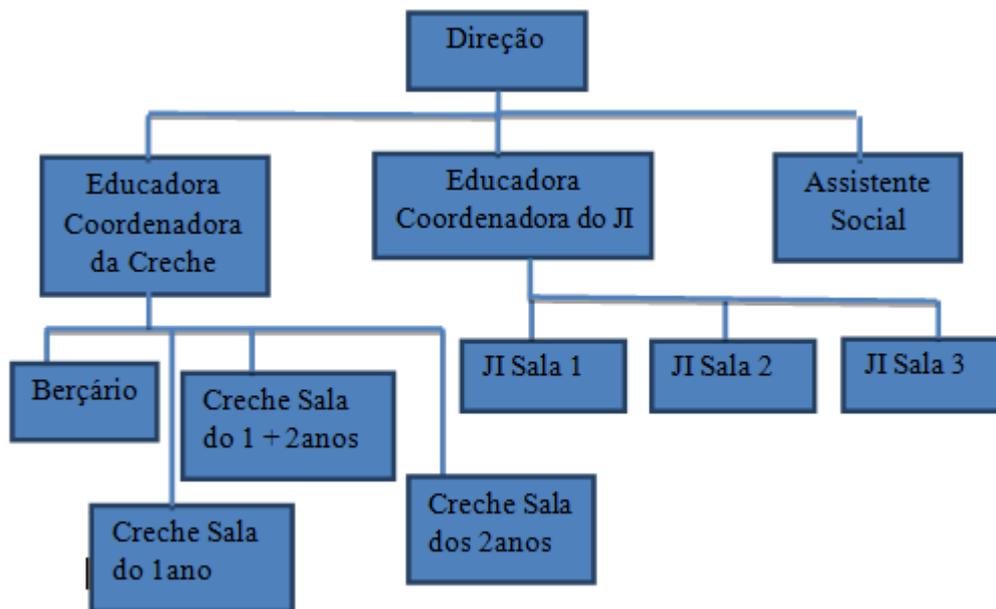


Figura 2. Organograma estabelecimento educativo O papagaio (JI)

Anexo B. Habilitações literárias e profissões dos pais e mães das crianças do contexto de JI

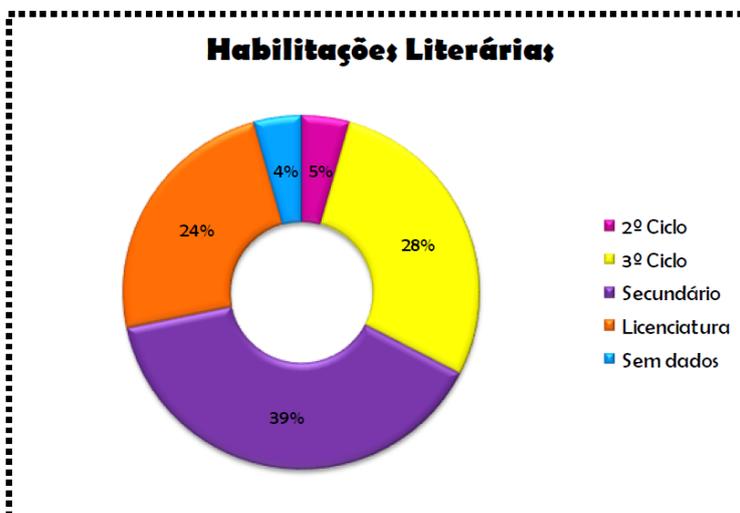


Figura 3. Habilitações literárias dos pais e mães das crianças da sala 3

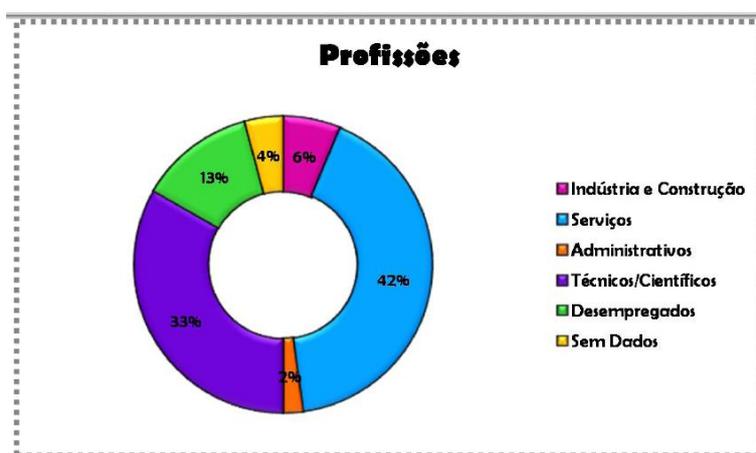


Figura 4. Profissões dos pais e mães da sala 3

Anexo C. Dados das crianças do JI

	Nº de crianças
Sexo Masculino	7
Sexo Feminino	16
3 anos	9
4 anos	7
5 anos	4
6 anos	3
Frequentavam o JI do estabelecimento	9
Frequentavam a creche do estabelecimento	14
Frequentava outra creche	-
Frequentava outro JI	-
Estava em contexto familiar	-

Tabela 1. Caracterização do grupo de crianças da JI

Anexo D. Intenções da educadora cooperante em creche

- “Os ritmos, interesses, necessidades e vivências/conhecimentos de cada criança devem ser respeitados e tomados como ponto de partida da acção educativa;
- A criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem;
- A aprendizagem é feita pela acção. Através da exploração e da interacção as crianças constroem a sua entidade;
- Experiências diversificadas permitem à criança construir o seu desenvolvimento e aprendizagem;
- Interacções com adultos carinhosos, consistentes e securizantes contribuem para o desenvolvimento global da criança;
- O espaço físico seguro, flexível, apelativo e pensado para as crianças é facilitador da aprendizagem;
- A criação de uma rotina diária previsível e flexível transmite segurança às crianças de modo a promover a sua autonomia;
- A observação directa das crianças bem como registos diversos permitem à equipa educativa conhecer melhor as crianças e intervir de forma mais individualizada, adequada e intencional;
- Uma pedagogia estruturada onde o trabalho seja planeado e avaliado contribui para uma maior igualdade de oportunidades;
- O trabalho de equipa conduz à educação de qualidade;
- Educar em parceria com os pais e com a comunidade é benéfico para as crianças e para a instituição;” (Educadora Cooperante, 2014, p.16)

Anexo E. Intenções da educadora cooperante em creche

“Deste modo, tendo por base as áreas de conteúdo referidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o grupo necessita de trabalhar e desenvolver:

◆ Área de Formação Pessoal e Social – A Capacidade de lidar com a frustração;

– A Resolução de Conflitos de forma positiva e segura, recorrendo à negociação e ao diálogo;

- A Partilha com os amigos;
- A Compreensão e o respeito das regras da sala;
- A Fazer escolhas e a tomar decisões;
- A Confiar nas suas ações e nas suas capacidades (Auto-Confiança);
- A Construir relações com as restantes crianças e adultos;
- A Respeitar as necessidades, interesses e sentimentos dos outros;
- Aumentar o Tempo de concentração.

◆ Área de Expressão e Comunicação

* Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:

- Alargar o vocabulário;
- Comunicar experiências, vivências novidades, acontecimentos significativos;
- Verbalizar corretamente as palavras; – Ouvir diferentes tipos de textos (poemas, trava-línguas, lengalengas, ...)
- Manusear e folhear livros corretamente;
- Reproduzir textos. Domínio da Matemática: – Trabalhar conceitos matemáticos (conjuntos, quantidade, geometria, ...);

– Diferenciar objetos com base nas suas características, cores, formas, tamanhos;

- Agrupar objetos;
- Estimular o raciocínio lógico-matemático através de jogos; Área da

Expressão Plástica:

- Desenvolver a motricidade fina;
- Desenvolver a coordenação óculo-manual. Área da Expressão

Motora:

- Desenvolver a coordenação global;
- Maior destreza corporal e manual.

◆ Área do Conhecimento do Mundo

- Observar e identificar estados do tempo;
- Descobrir, observar e explorar os objetos no seu meio;
- Descobrir animais e plantas;
- Descobrir as estações do ano;
- Respeitar o meio ambiente e os recursos/materiais que o rodeia.”

(Educadora cooperante, 2014, p.26)

Anexo F. Organização do tempo em creche e JI

Tabela 1.

Rotina da sala azul (creche)

Período	Horas	Atividades
Manhã	8h – 8h30	Acolhimento
	8h30 – 9h	Acolhimento/ Reforço
	9h – 11h	Acolhimento/ Atividades lúdico-pedagógicas
	11h – 11h20	Exterior
	11h20 – 11h30	Higiene
	11h30 – 12h15	Almoço
	12h15 – 12h30	Higiene
Tarde	12h30 – 15h	Repouso
	15h – 15h30	Higiene
	15h30 – 16h	Lanche
	16h – 16h15	Higiene
	16h15 – 17h	Atividades lúdico pedagógicas
	17h – 18h	Saídas

Nota: feito com base no Projeto curricular elaborado pela educadora cooperante (2014)

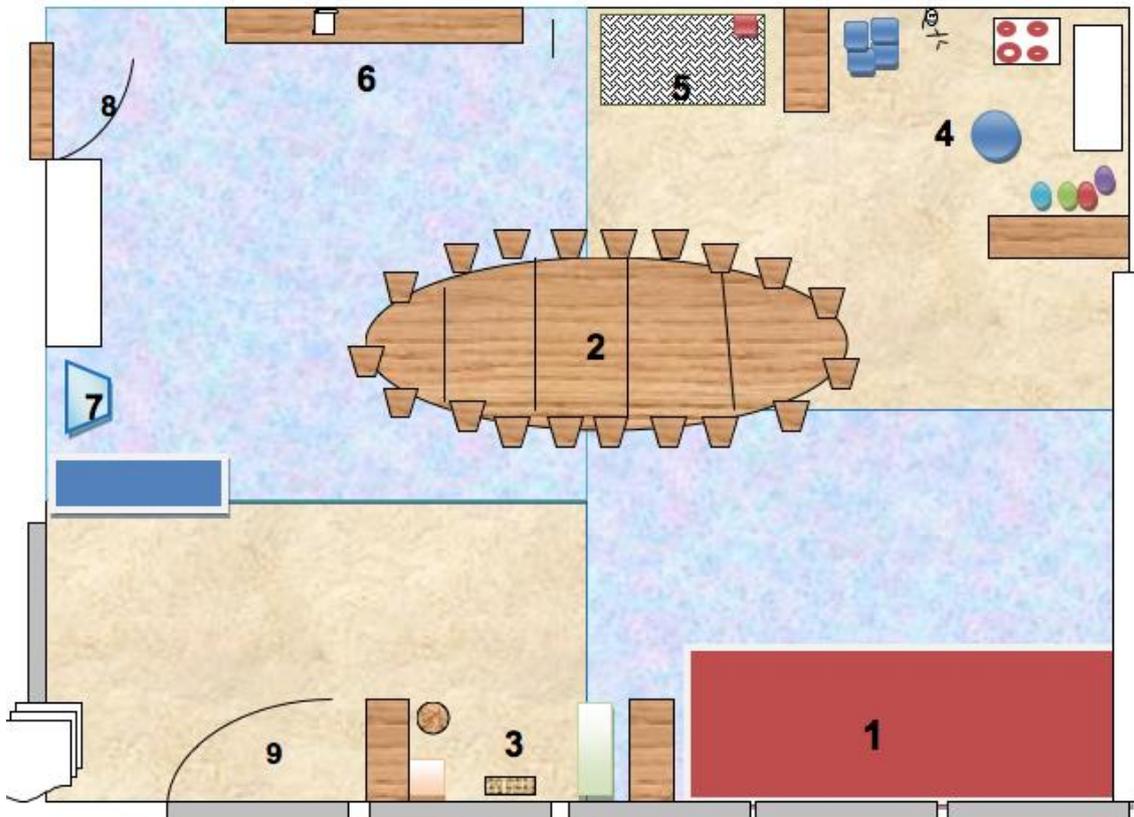
Tabela 2.

Rotina da sala 3 (JI)

Período	Horas	Atividades
Manhã	8h -9h30	Acolhimento na sala 1 do JI
	9h30 – 10h	Reunião da manhã e Reforço
	10h20 – 11h30	Atividades e projeto
	11h30 – 12h	Recreio
	12h – 12h30	Comunicações
Tarde	12h30 – 13h30	Higiene e almoço
	13h30 – 14h30	Higiene e repouso/ atividades livres Lanche
	14h30 – 16h	Tempo curricular compartilhado
	16h – 16h30	Lanche

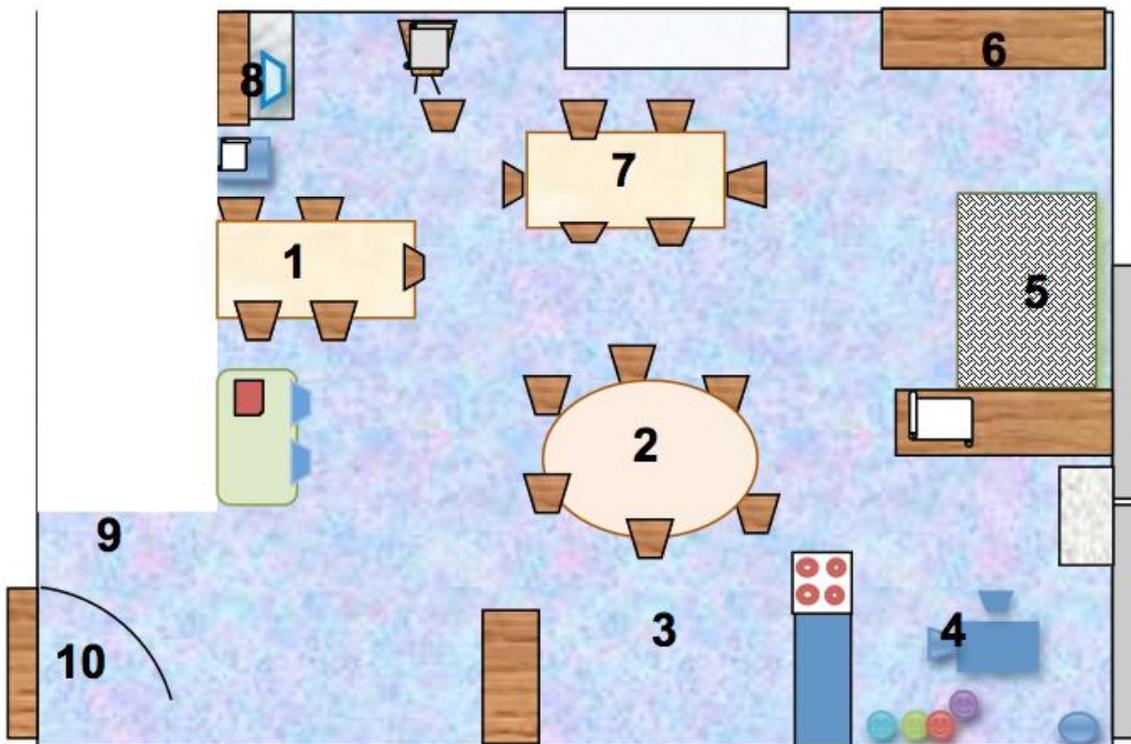
Nota: feito com base no Projeto curricular elaborado pela educadora cooperante (2014)

Anexo G. Organização do espaço



- 1-Área do tapete
- 2-Área dos jogos de mesa
- 3-Área da biblioteca
- 4-Área da casa
- 5-Área da garagem
- 6-Armário das crianças e placard de informações às famílias
- 7-Lavatório
- 8-Porta de entrada
- 9-Porta de acesso ao espaço exterior
- 10-Vidro de comunicação com o fraldário

Figura 1. Planta da sala azul (creche)



- 1-Área da escrita
- 2-Área dos jogos de mesa
- 3-Área da biblioteca
- 4-Área da casa
- 5-Área da garagem e jogos de chão
- 6-Área das ciências
- 7- Área da expressão plástica
- 8- Lavatório
- 9- Mapa das presenças e placard de informações às famílias
- 10-Porta de entrada

Figura 2. Planta da sala 3 (JI)

Anexo H. Entrevista à educadora cooperante de JI

Antes de mais, obrigada por ter aceitado responder a estas perguntas.

- 1- Para si, quais as principais vantagens em trabalhar com um grupo heterogéneo em termos de idades?
- 2- Qual é a importância que dá às interações assimétricas: adulto/criança? E criança veterana/novata?
- 3- De que forma as crianças veteranas colocam andaimes para as novatas durante a rotina diária da sala?
- 4- Quais as estratégias que utiliza na colocação de andaimes (*Scaffolding*), para trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximo de Vygotsky?
- 5- Como utiliza o elogio e o feedback na sua prática? Considera-os importantes? Porquê?
- 6- Desde a sua iniciação à prática profissional, considera ter evoluído na colocação de andaimes? Em que medida?
- 7- Considera que o MEM e a origem socioconstrutivista do modelo influenciam a sua prática pedagógica no que diz respeito à colocação de andaimes? De que forma?

Muito obrigada pela colaboração!

Simone Rodrigues

Anexo I. Nomes fictícios das crianças e idades em JI

Tabela 1.

Nomes fictícios e idades das crianças em JI

Nome Fictício	Idade das crianças¹
Anna	4:3
Canito	5:0
Chocolate	3:5
Coruja	3:6
Elsa	4:3
Erica	3:11
Gabi	6:1
Gabriela	5:2
Gustavo	4:11
Leão	5:6
Maria	4:0
Mariana	5:4
Mikey	3:7
Mocho	3:5
Natacha	6:0
Nôno	4:1
Passarinho	3:9
Rita	4:4
Sara	5:5
Simão	3:11
Sofia	3:8
Tatá	4:5
Tomás	6:1

¹ A idade refere-se à data do fim da PPS, em 29 Maio de 2015

Anexo J. Carta de apresentação (JI)



OLÁ! Sou a Simone, estagiária da Escola Superior de Educação de Lisboa, onde estou a fazer um mestrado em Educação Pré-escolar para vir a ser educadora de infância. Vou estar na sala azul desde dia 19 de Fevereiro até dia 29 de maio. Obrigada!

Figura 1. Carta de apresentação (JI)

Anexo K. Autorização para fotografar e utilizar as fotografias



Autorização

Eu, _____,
(riscar as opções que não interessam) encarregado/a de educação
de _____, autorizo/não autorizo que
o/a meu/minha educando/a seja fotografado/a, pela estagiária Simone
Rodrigues, durante as atividades pedagógicas, para fins unicamente
académicos (elaboração do portefólio e do relatório final da Prática Profissional
Supervisionada), sendo que esta se compromete a nunca revelar a identidade
do/a mesmo/a.

Lisboa, __/__/____

O/A Encarregado/a de Educação

Figura 1. Autorização para fotografar e utilizar as fotografias

Anexo L. Lá em casa somos: a nossa casa na nossa sala



Figura 3. Evando (2 anos) mostra aos seus pares a sua família com a minha ajuda



Figura 4. As casas expostas ao seu nível da criança

Anexo M. Algumas atividades de expressão plástica e motricidade fina



Figura 1. Luísa pinta com aguarelas pela primeira vez



Figura 2. Sandra cola o papel na sua máscara após a rasgagem