

**Prática de Ensino Supervisionado em Educação
Pré-Escolar**

Jorge Luís Diz Gonçalves

**Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação
para a Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar**

Orientado por

Mestre Maria Angelina Sanches

Bragança

2010

**Prática de Ensino Supervisionado em Educação
Pré-Escolar**

Jorge Luís Diz Gonçalves

**Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação
para a Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar**

Orientado por

Mestre Maria Angelina Sanches

Bragança

2010

Agradecimentos

A realização deste trabalho não seria possível sem a colaboração e a amizade de várias pessoas a quem quero agradecer.

Ele é o processo visível de um percurso de aprendizagem e crescimento que teve início na frequência do Curso de Educação de Infância na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança e que continuou com a realização do Curso de Mestrado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar. Por isso, este relatório é o resultado de vários encontros e ajudas.

As minhas primeiras palavras de profundo reconhecimento e agradecimento são dirigidas à Mestre Maria Angelina Sanches, pela orientação, palavras de incentivo e a colaboração proporcionada ao longo de todo este processo.

Agradeço à Instituição que me acolheu e permitiu desenvolver este projecto e a todos que, directa ou indirectamente, me ajudaram a crescer como pessoa e profissional.

Agradeço, também, a todos os docentes do mestrado que em muito contribuíram para o meu enriquecimento profissional e pessoal.

À Direcção da instituição onde lecciono que disponibilizou tempo para que pudesse concluir esta jornada de trabalho.

Ao meus colegas de grupo e aos amigos pela ajuda e força demonstrada nos momentos menos bons.

Aos meus familiares que os privei da minha companhia e, em especial a minha Mãe e aos meus Padrinhos, pela força e incentivo demonstrado para que concluísse mais esta etapa do meu percurso de vida.

Resumo

Este projecto enquadra-se no âmbito da educação pré-escolar e, mais especificamente, nas actividades promovidas ao nível da Componente de Apoio à família.

Sendo a supervisão pedagógica e acompanhamento da execução dessas actividades da competência dos educadores de infância, incluindo-se essas tarefas na componente não lectiva de estabelecimento, o presente trabalho teve como principal objectivo identificar dinâmicas socioeducativas que possam tornar-se potencialmente ricas do ponto de vista da recreação e do desenvolvimento das crianças.

Do ponto de vista metodológico o projecto inscreve-se numa metodologia de investigação-acção, valorizando a acção e a investigação como meios importantes de construção de saberes e encontrar resposta para as questões que se nos colocam.

A intervenção decorreu, em contexto urbano, numa instituição particular de solidariedade social, com um grupo constituído por dezasseis crianças.

Ao nível da pesquisa procurámos compreender como eram percebidas pelas crianças, pais e educadora responsável pela organização e supervisão da componente de apoio família, as respostas proporcionadas por esta componente e equacionar práticas alternativas para a sua concretização.

O estudo foi sustentado num quadro teórico de cariz construtivista, através do qual procurámos alargar conhecimentos sobre a importância do lúdico na aprendizagem e desenvolvimento das crianças e o papel importante que, nesse processo, assumem os contextos em que se integram.

Os resultados do estudo evidenciam que merece ser dada uma melhor atenção e valorização aos tempos de aprendizagem dita informal, como o são os que integram as actividades de animação e apoio às famílias, aspectos aos quais os processos de formação dos profissionais de educação não podem ficar indiferentes.

Palavras -chave: Educação Pré-Escolar, Componente de Apoio à Família, brincadeiras e jogos, aprendizagem lúdica.

Abstract

This Project falls under preschool education and more specifically in the activities promoted at the level of the component of support for the family.

Being the pedagogical supervision and monitoring of the implementation of these activities of the competence of kindergarten teachers, including those tasks in the non-teaching component of the establishment, the present work had as main purpose identifying socioeducational dynamics that might become potentially rich by the point of view of the recreation and children development.

From the methodological point of view, the project is part of an action-investigation methodology, valuing the action and the investigation as important means for building knowledge and to find answer to the question we face.

The intervention took place in the urban context, in a private Institution of Social Solidarity, with a group of sixteen children.

At the level of research we tried to understand how were perceived by children, parents and educator responsible for the organization and supervision of the family support component, the answers provided by this component and equates alternative practices for its implementation.

The study was supported by a theoretical framework of constructivist nature, through which we have tried to extend knowledge about the importance of playful learning and children development and the important role that, in this process, take, the context where they belong.

The results of the study show that deserves to be given a better care and appreciation to the times of the so-called informal learning, as they are those in the entertainment activities and support to families, aspects which the procedures for training of professionals of education can not be indifferent.

Keywords: Preschool Education, Family Support Component, jokes and games, playful learning.

Índice geral	Pág.
Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice Geral	v
Índice de Figuras	vii
Índice de Gráficos	viii
Índice de Quadros	ix
Siglas e Abreviaturas	x
Introdução	11
Capítulo I: Caracterização da prática profissional	13
1.1 Contextualização da Prática Profissional	13
1.1.1. Caracterização do Contexto Sócio-geográfico	13
1.1.2. Caracterização da Instituição	14
1.1.3. Caracterização do grupo de crianças	17
1.2 Fundamentação das Opções Educativas	20
1.3 Desenvolvimento do Projecto	21
Capítulo II – A componente de Apoio à Família na Educação pré-escolar: um tempo de recreação e aprendizagem	25
2.1 A Educação Pré-Escolar como complemento da acção familiar	25
2.2 O Papel do educador na Supervisão da Componente de Apoio à Família	30
2.3 O brincar na Educação Pré-Escolar	32

2.4 O Desenvolvimento e a Aprendizagem da Criança	36
2.5 O Papel do Educador no desenvolvimento de experiências integrativas	41
Capítulo III – Metodologia de investigação	44
3.1. Razões de Estudo	44
3.2. Questões e objectivos de Estudo	44
3.3. Sujeitos de Estudo	45
3.4. Opções Metodológicas	45
3.4.1. Natureza do estudo	45
3.5. Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados	46
Capítulo IV – Apresentação e análise de dados	50
4.1. Opiniões da Coordenadora Pedagógica sobre a Componente de Apoio à Família (CAF)	50
4.2. Opiniões dos Pais acerca do funcionamento da Componente de Apoio à Família (CAF)	51
4.3. Opiniões das crianças sobre a Componente de Apoio à Família (CAF)	55
Capítulo V – Considerações do estudo	65
5.1. Discussão dos Resultados	65
5.2. Contributos do estudo para a Prática Profissional	67
5.3. Considerações Finais	68
6. Referências bibliográficas	70
Anexos	

Índice de Figuras	Pág.
Figura 1 – Planta da instituição	15
Figura 2 – Ginásio	15
Figura 3 – Áreas do espaço exterior da instituição	15
Figura 4 – Características do estabelecimento educativo	29
Figura 5 – Componentes da actividade lúdica	34
Figura 6 – Componentes da actividade educativa	34
Figura 7 – Jogo do macaquinho do chinês	61
Figura 8 – Jogo de lencinho	61
Figura 9 – Jogo das galinhas e das raposas	62
Figura 10 – Jogo dos paus	63
Figura 11 – Jogo da serpente	63
Figura 12 – Jogo da gincana/ estafeta	64

Índice de Gráficos	Pág.
Gráfico 1 – Distribuição das crianças por valências	16
Gráfico 2 – Idade dos pais	18
Gráfico 3 – Habilitações literárias dos pais	18
Gráfico 4 – Habilitações literárias dos mães	18
Gráfico 5 – Actividade profissional dos pais e das mães	19
Gráfico 6 – Frequência dos períodos da Componente de Apoio à Família pelas crianças	52
Gráfico 7 – Razões pela frequência da Componente de Apoio à Família	52
Gráfico 8 – Conhecimentos dos pais das actividades que as crianças fazem na Componente de Apoio à Família	53
Gráfico 9 – Meios de informação dos pais sobre as actividades que as crianças fazem na Componente de Apoio à Família	54
Gráfico 10 – Actividades que as crianças indicam realizar depois do Almoço	55
Gráfico 11 – Caracterização das actividades lúdicas das crianças	56
Gráfico 12 – Actividades preferidas pelas crianças na Componente de Apoio à Família/ Período do almoço	57
Gráfico 13 – Percepções sobre as razões de frequência da Componente de Apoio à Família/ Período do almoço	58
Gráfico 14 – Espaços lúdicos frequentados no final da tarde	58
Gráfico 15 – Actividades desenvolvidas no período da tarde/prolongamento	59
Gráfico 16 – Jogos preferidos pelas crianças realizados na Componente de Apoio à Família	60

Índice de quadros

Pág.

Quadro 1 – Plano de actividades 23

Quadro 2 – Características do ambiente educativo na Componente de Apoio à Família
na Educação pré-escolar 28

Siglas e abreviaturas

Art.º - Artigo

CAF – Componente de Apoio à Família

ATL – Actividade de Tempos Livres

Desp. - Despacho

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

Nº - Número

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INE – Instituto Nacional de Estatística

Introdução

Reconhecendo-se que os primeiros anos de vida são fundamentais para a formação da pessoa¹, requer-se que as crianças usufruam de ambientes (socio)educativos que lhes assegurem, com qualidade, o necessário bem-estar e desenvolvimento.

O ritmo acelerado de vida com que se confrontam as sociedades actuais e a necessidade de ambos os pais trabalharem, fazem com que estes tenham hoje uma menor disponibilidade e tempo para dedicar aos cuidados e à educação das crianças. Por isso, requerem-se novas e diferentes respostas dos estabelecimentos educacionais que as crianças frequentam.

É, nesta linha de pensamento, que pode entender-se a definição da possibilidade das instituições pré-escolares integrarem, no seu horário de funcionamento e para além da actividade pedagógica, “actividades de animação e de apoio à família” (Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro, art. 12; Despacho, nº 12591/2006), integradas no que se designa como Componente de Apoio à Família (CAF)².

A organização das actividades a desenvolver no âmbito desta componente devem revestir-se de uma dinâmica essencialmente lúdica, de tempo livre e informal, cabendo aos educadores titulares de grupo a responsabilidade da supervisão pedagógica e acompanhamento da execução das actividades, em trabalho realizado no âmbito da componente não lectiva de estabelecimento.

Pareceu-nos ser pertinente poder contribuir para o aprofundamento da reflexão em torno das dinâmicas de funcionamento dessa componente e promover iniciativas que ajudassem, se possível, a enriquecê-las.

O nosso interesse por esta problemática tem vindo a crescer há já algum tempo, na medida que estamos a viver tempos de mudança com repercussões, como já referimos, na estrutura de vida familiar e no papel que cabe ao educador de infância desempenhar.

Assim, a acção e a investigação que procurámos desenvolver no âmbito do projecto de Prática de Ensino Supervisionada, centrando-se este no grupo de crianças

¹ Retomando os estudos de Cunha *et al.* (2005), o relatório da OCDE (2006) alerta que “o período da primeira infância fornece uma oportunidade inigualável para o investimento no capital humano”, entendendo este “como um processo dinâmico que está em curso ao longo da sua vida” (p. 37).

² Considerando as muitas vezes que vamos utilizar a expressão Componente de Apoio à Família, passamos a utilizar a sigla para designar esta componente – CAF.

da sala de 4 anos, incidiu sobre as actividades de animação e apoio à família, e em particular sobre o período de almoço, tempo em que estava presente todo o grupo. Tratando-se de um projecto de investigação-acção procurámos articular as duas dimensões, ou seja, pesquisa (bibliográfica e empírica) e a intervenção, no sentido de melhor compreensão e desenvolvimento de um processo integrado de aprendizagem das crianças. Para uma melhor apresentação de todo esse processo o presente relatório encontra-se estruturado em cinco capítulos, mas que, em conjunto, dão uma visão global do trabalho.

No primeiro capítulo procedemos à contextualização da prática profissional, caracterizando o contexto sócio-geográfico, a organização e recursos da instituição, o grupo de crianças e as opções educativas. Para reflexão destas componentes tomamos como referência as linhas de acção da pedagogia da participação (Oliveira-Formosinho, 2007), na qual a criança é entendida como um ser activo e participativo. Descrevemos ainda, neste capítulo, o projecto de intervenção desenvolvido.

No segundo capítulo abordamos o quadro teórico em que se apoia o projecto, procurando aprofundar a reflexão sobre a forma como se organiza e desenvolve a componente de apoio à família, em desenvolvimento na educação pré-escolar, bem como a importância do lúdico no processo de aprendizagem das crianças. Outro aspecto abordado, neste capítulo, é o papel do educador como facilitador de experiências lúdicas e de uma aprendizagem integradora.

No terceiro capítulo procuramos explicitar a metodologia, as questões e os objectivos do estudo, bem como os procedimentos de recolha e de análise da informação.

No capítulo quatro apresentamos e discutimos os dados recolhidos através de diferentes de instrumentos e fontes de informação.

No quinto e último capítulo, procedemos à discussão desses mesmos dados e abordagem dos seus contributos para a formação e desenvolvimento profissional dos educadores.

Capítulo I - Prática profissional em contexto pré-escolar

1.1. Contextualização da prática profissional

Cada contexto educativo tem características organizacionais e culturais próprias que carecem ser consideradas na organização das respostas educativas a proporcionar à população que o frequenta. A compreensão dessas especificidades pressupõe, ainda, atender ao meio social envolvente e à própria inserção geográfica da instituição, pois, como alerta Silva (1997), as características destes diferentes sistemas e interações, que entre eles se estabelecem, influenciam, ainda que de forma indirecta, a educação das crianças. Pressupõe-se assim, como sugere a autora (*idem*) que esta ideia aponta para uma perspectiva sistémica e ecológica do desenvolvimento humano, a qual se encontra particularmente desenvolvida por Bronfenbrenner (2002).

Neste capítulo, procuramos assim caracterizar o contexto em que foi desenvolvido o nosso projecto de trabalho, bem como as opções educativas adoptadas e o seu desenvolvimento.

1.1.1. Caracterização do contexto sócio-geográfico

O Jardim-de-Infância do Centro Social do Sagrado Coração de Jesus, onde foi desenvolvido o Projecto de Prática de Ensino Supervisionada integra-se em contexto urbano, numa área residencial relativamente nova, Vale D' Álvaro, da Freguesia de Santa Maria da cidade na Bragança. A população que o frequenta é proveniente de diferentes pontos da cidade, pelo que importa atender aos contributos do meio, numa dimensão mais ampla. Como sabemos a cidade de Bragança dispõe de um património cultural e artístico rico, que pode e deve ser valorizado na formação das crianças.

Importa, ainda, considerar que tendo a instituição uma construção relativamente recente, funcionando nas actuais instalações há pouco mais de dez anos, a seu percurso histórico em educação de infância conta com mais de trinta anos de experiência, o que de certo contribui, a par da pertença a uma instituição religiosa, para a existência de uma cultura institucional que não podemos deixar de considerar.

1.1.2. Caracterização da instituição

O jardim-de-infância pertence à rede privada de educação pré-escolar, como instituição particular de solidariedade social (IPSS), e é uma das três valências em funcionamento na instituição, que são a creche, o Jardim-de-Infância, a escola do 1º Ciclo do Ensino Básico. Dispõe ainda da Componente de Apoio à Família para as crianças e famílias que dela necessitem, bem como de Actividades de Enriquecimento Curricular para as crianças do primeiro ciclo.

A instituição integra uma área total de 11.560 m², ocupando o edifício 31%, dessa área e sendo o restante espaço distribuído por áreas de recreio, circulação e parqueamentos.

Importa fazermos uma breve referência à organização e recursos que existem nesses espaços, bem como à população que frequenta a instituição e ao seu funcionamento, no sentido de melhor compreender a dinâmica das respostas educacionais que a instituição integra.

Espaços e recursos disponíveis

Quanto ao **espaço interior** a instituição dispõe de duas salas destinadas à creche, três salas ao Jardim de Infância e 4 salas ao ensino Básico. Possui, ainda, uma sala destinada ao uso das tecnologias da comunicação e informação e à educação musical, uma biblioteca/ludoteca equipada com várias colecções de livros, jogos, cassetes de vídeo, CDs e computadores ligados à internet. E, também, uma sala de acolhimento, um salão polivalente para recreio interior, salas para o estudo e realização de trabalhos promovidos no âmbito do Centro de Actividades de Tempos Livres e animação socioeducativa, um auditório, um refeitório e os espaços de higiene e de confecção das refeições.

Importa deter-nos, em particular, sobre a **sala destinada às actividades da componente de animação socioeducativa**, uma vez que foi no âmbito desta componente que desenvolvemos este trabalho. Esta dispõe de uma televisão e almofadas, e algumas áreas lúdicas, uma com jogos e outra com livros.

No que se refere ao **espaço exterior**, existe um campo de futebol equipado para as diferentes modalidades desportivas, uma mata e zonas verdes, parque infantil, parque de areia e piscinas para as modalidades recreativas de Verão.

Para melhor podermos compreender a forma como se apresentam estes espaços, apresentamos a planta da instituição e algumas imagens relativas às áreas

lúdicas que integram o espaço exterior, bem como espaço desportivo fechado, isto é o ginásio.

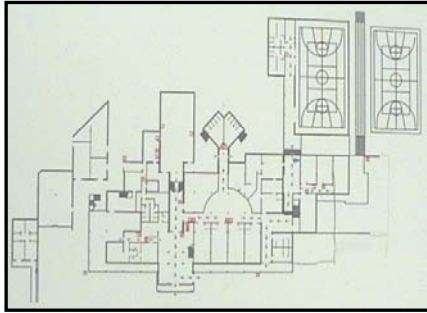


Figura 1 – Planta da instituição



Figura 2 – Ginásio



Parque com caixa de areia



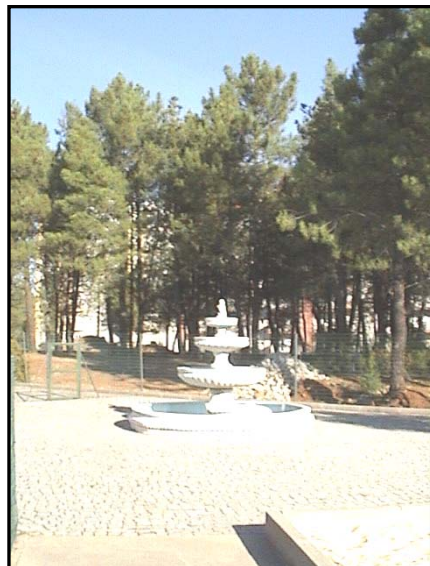
Parque Infantil Exterior



Piscina



Campo de Futebol



Mata

Figura 3- Áreas do espaço exterior da instituição

Como deixam perceber as imagens, anteriormente apresentadas, o espaço exterior da instituição possui muitas oportunidades para o desenvolvimento de actividades lúdicas fisicamente activas. Existem espaços para as crianças poderem correr, saltar, baloiçar, escavar, jogar, chapinhar na água e nadar, o que, com uma supervisão e acompanhamento activos dos adultos podem ser criadas oportunidades ricas e diversificadas de diversão e interacção e, por conseguinte, de desenvolvimento e aprendizagem.

É de ter em conta que, como afirmam Hohmann e Weikart (2004), no espaço exterior as crianças podem expressar-se e exercitar-se “de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (p. 433) e que “experimentam o mundo natural de formas que lhes fazem pessoalmente sentido” (p. 434).

Em conformidade com os autores (*idem*), a existência deste tipo de espaços, são favoráveis à realização de aprendizagens diversificadas, pois neles as crianças podem brincar, explorar e vivenciar experiências nos domínios da representação criativa, linguagem e literacia, movimento, interacção social, recreação e descoberta.

Sendo o brincar uma componente fundamental para a criança explorar e conhecer o mundo físico, cultural e social em que se insere e para se entender a si própria, é de considerar que esse processo pode ser mais ou menos rico em função dos materiais, tempo, espaço e parceiros de que dispõe.

Merece, por isso, prestar atenção ao modo como os espaços lúdicos disponíveis numa instituição são valorizados e aproveitados para favorecer o bem-estar e o desenvolvimento das crianças.

Recursos Humanos

A instituição era frequentada, no ano lectivo de 2009/2010, por um total de 213 crianças, distribuídas pelas diferentes valências creche, pré-escolar e 1º ciclo do Ensino básico.

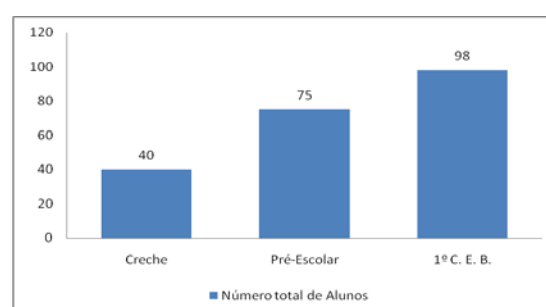


Gráfico 1 – Distribuição das crianças por valências

Como mostra o gráfico¹, o 1º Ciclo é a valência que integra maior número de crianças, um total de 96, seguida da educação Pré-Escolar com 75 e a creche com 40.

O corpo docente é constituído pelos seguintes elementos: 4 Professores Titulares no 1º Ciclo; 4 Educadoras no Jardim de Infância e Creche. As Actividades de Enriquecimento Curricular são orientadas por quatro profissionais das áreas da Educação Musical, Informática, Inglês e Educação Física.

O corpo do pessoal não docente é constituído por 12 auxiliares: quatro na Creche; três auxiliares no Jardim-de-infância; três auxiliares de Serviços Gerais; uma Cozinheira e uma Ajudante de Cozinha.

A supervisão do pessoal é feita por três membros que constituem a direcção da Instituição.

Horário de Funcionamento

O horário lectivo de funcionamento da Instituição é das 7h50m até às 19 horas. O intervalo do período de almoço decorre das 12 horas às 14 horas.

Algumas crianças vão almoçar a casa outras permanecem na instituição, usufruindo do serviço de refeições que a instituição fornece integrado na Componente de Apoio à família (CAF).

1.1.3. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças em que nos integrámos tinha 25 crianças, das quais 16 frequentavam a componente de apoio à família³, pelo que foi com este grupo mais restrito que desenvolvemos o projecto de intervenção e de investigação e que, por conseguinte, passamos a caracterizá-lo.

As crianças do grupo possuem quatro anos de idade e 8 são do sexo masculino e 7 do feminino.

É de considerar, que alguns modelos curriculares como o *High Scope*, *Reggio Emilia* e Movimento da Escola Moderna relevam a importância da constituição de grupos verticais, ou seja de diferentes idades, no sentido de os mais novos poderem beneficiar da interacção com os mais velhos, podendo concretizar tarefas que

³ É de ter em conta que este grupo de 16 crianças, com o qual desenvolvemos, integrava-se no período da Componente de Apoio à Família, num grupo mais amplo, que abrangia as crianças do jardim-de-infância (cerca de 40), supervisionadas por uma auxiliar da acção educativa.

sozinhos, por si só, ainda não seriam capazes, agindo assim no âmbito do que Vygotsky (1979) designa por *zona de desenvolvimento proximal*⁴.

Considerando a importância que representa o contexto familiar na educação e cuidado das crianças, importa procedermos à sua caracterização, atendendo a três variáveis: a idade, as habilitações académicas e a actividade profissional dos pais⁵,

Quanto à idade como ilustra o gráfico 2, a maioria dos pais situa-se entre os 31 e os 40 anos e os 41 e 50 anos e, por sua vez, as mães entre os 31 e 40 anos e 41 e 50 anos, situando-se apenas uma mãe entre os 22 e 30 anos.

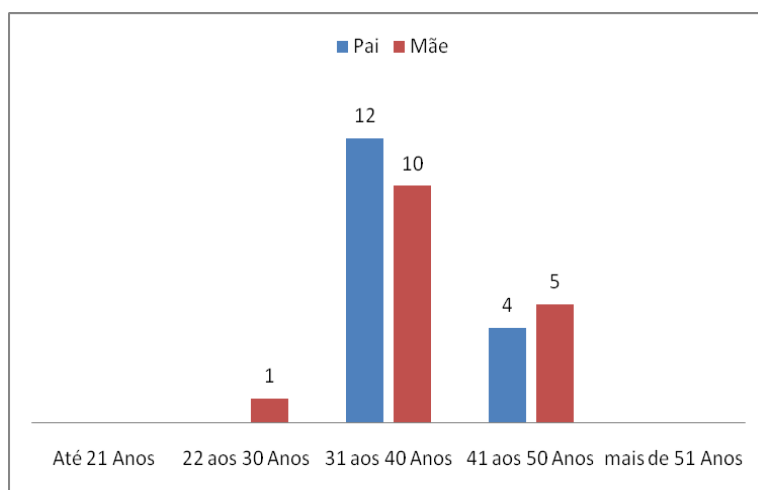


Gráfico 2 – Idade dos pais

Ao nível das habilitações académicas, verifica-se uma diversidade de níveis de formação, quer no grupo de mães quer no dos pais, compreendidas entre o 6º ano e o doutoramento.

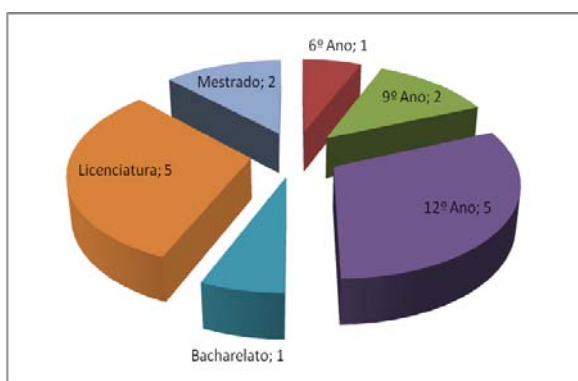


Gráfico 3 - Habilitações literárias dos pais

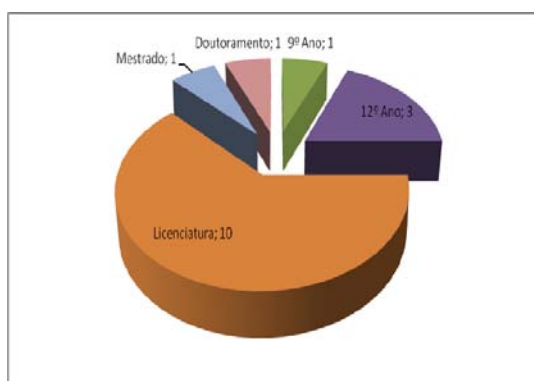


Gráfico 4 - Habilitações Literárias das mães

⁴ Segundo o autor (1979), entende-se por zona de desenvolvimento proximal “a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolução de um problema, e o nível potencial de desenvolvimento, determinado através da resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outros mais capazes de o resolverem. (P. 133).

⁵ O termo “pais” no presente relatório representa os Encarregados de Educação.

O grupo de mães apresenta um nível de habilitações académicas superior ao grupo de pais, possuindo a maioria um nível do Ensino Superior, ou seja, de licenciatura (10). Uma pequena percentagem de mães tem o 12º ano (3) e apresenta-se um número idêntico com o 9º ano, mestrado e doutoramento (1).

Ao nível do grupo de pais, (5) possuem licenciatura e o mesmo número de pais apresentam o 12º Ano, e os restantes apresentam um grau académico entre o 6º e o 9º ano de escolaridades.

Quanto à actividade profissional dos pais/ mães observa-se uma heterogeneidade de profissões⁶ como se pode ver no gráfico 5.

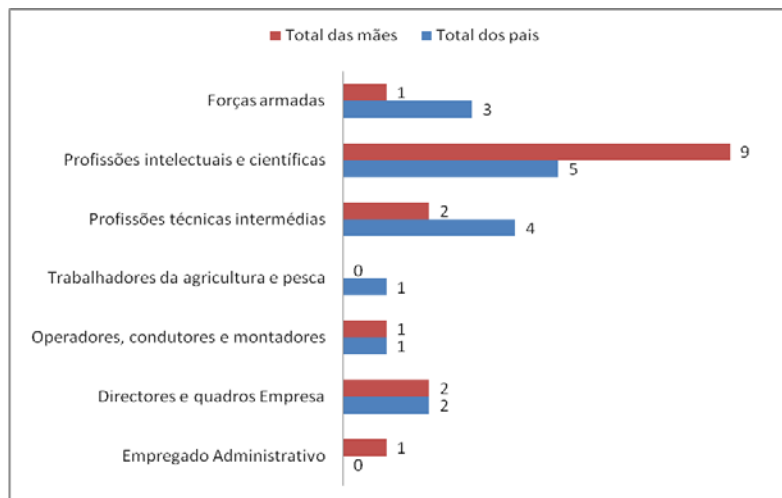


Gráfico 5 – Actividade profissional dos pais e mães

Em relação à actividade profissional dos pais verifica-se uma variedade de profissões, sendo maioritariamente *profissões intelectuais e científicas* (5) e *profissões intermédias* (4) e *forças armadas* (3). Em menor percentagem está a categoria dos *operadores, condutores e montadores* e *trabalhadores da agricultura e pesca* com (1) respectivamente.

Relativamente às actividades profissionais que desempenham as mães predominam as *profissões intelectuais e científicas* (9), seguindo-se as *profissões técnicas intermédias* (4) e *directores de quadros de empresas* (2) e com menor percentagem as *forças armadas e operadores, montadores e condutores* (1) cada.

⁶ As profissões são classificadas atendendo à classificação das actividades económicas, segundo o INE.

1.2. Fundamentação das opções educativas

O desenvolvimento do projecto requer clarificar as finalidades que se pretendem alcançar e a perspectiva pedagógica em que se apoia a acção educativa.

A nossa principal finalidade era proporcionar às crianças oportunidades para se envolverem em actividades lúdicas que fossem ao encontro dos seus interesses e necessidades de recreação e desenvolvimento.

Assim, e como organizadores da proposta, procurámos mobilizar saberes teóricos e práticos que nos ajudassem a melhor conhecer as necessidades do grupo, as metodologias que melhor poderiam permitir-nos concretizar essa tarefa e rentabilizar os recursos espaciais, materiais e humanos, existentes na instituição.

Neste sentido, procurámos ao longo do projecto, auscultar, ouvir e discutir as opiniões das crianças sobre as actividades que gostariam de desenvolver no tempo da componente de apoio à família, no período após o almoço. Procurámos promover a sua participação na escolha e tomada de decisão sobre o que gostaria de fazer, onde e com que recursos e suscitar uma interacção mais ampla entre as crianças e adultos.

Pretendemos assim, enveredar por pedagogias participativas e superar tendências, em que, por vezes, como tantos profissionais caímos, como seja centrar muito a acção no educador e descurar o envolvimento das crianças na concepção e tomada de decisão sobre questões que lhe dizem respeito, como o é o seu processo de aprendizagem. Reconhecemos a importância de enveredar por práticas activas, de matriz construtivista, pois como afirma Oliveira-Formosinho (2007) “uma pedagogia de infância construtivista conduz (...) a uma pedagogia de participação” (p.27). Por outro lado, como também refere a autora (*idem*):

uma pedagogia centrada na praxis de participação procura responder à complexidade da sociedade, das comunidades, do conhecimento, das crianças e das suas famílias, com um processo interactivo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas (p. 15).

Uma pedagogia da participação concretiza-se na criação de espaços e de tempos pedagógicos, onde a ética das relações e das interacções permite, desenvolver actividades e projectos que valorizam a experiência, os saberes e as culturas da criança em diálogo com saberes e as culturas do adulto (*idem*). Os objectivos da educação, segundo uma pedagogia da participação, são viver a experiência, envolver-se no

processo de aprendizagem experimental, dar significado à experiência, construir as aprendizagens, promover o desenvolvimento. A imagem da criança que se releva é a de, um ser competente e activo, capaz de construir e partilhar saberes e experiências. Nesta linha de pensamento, uma das dimensões que importa ter em conta, como também defende Oliveira-Formosinho (*idem*), é de que a actividade da criança deve englobar situações em que possa questionar, participar na planificação das actividades e projectos, investigar e cooperar. Por sua vez, o papel do educador é organizar o ambiente, escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, entender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo, e favorecer a concretização de propostas que se apresentem potencialmente ricas e gratificantes, do ponto de vista do seu desenvolvimento e bem-estar.

Como alerta Oliveira-Formosinho (2007), importa sobretudo “ pensar a criança como ser participante e não como um ser em espera de participação” (p.12). Merece ainda, como sugere Silva (1997), encarar a criança “como sujeito e não como objecto do processo educativo” (p. 19).

Assim, e seguindo a linha de pensamento das autoras, parece-nos que valorizar a participação activa das crianças é permitir que elas expressem a sua opinião, proponham actividades, desenvolvam uma relação de cooperação com os outros, de respeito e aceitação de outras ideias que não as suas, mas também de afirmação pessoal. Requer-se, ainda, que sejam criadas oportunidades de um desenvolvimento global, ou seja ao nível físico, cognitivo, social, afectivo e emocional, e como prevê a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei nº 5/97, de 10, de Fevereiro, art. 2º).

1.3 Desenvolvimento do Projecto

O projecto de intervenção que desenvolvemos no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e que neste relatório damos conta decorreu não dentro da sala de actividades, mas sim noutros espaços, não menos importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças da faixa etária pré-escolar e dos adultos que com elas exercem funções.

Centrámos a acção, como já antes referimos, em tempos de supervisão das actividades de animação/socioeducativas da Componente de Apoio à Família (CAF) e procurando sobretudo rentabilizar e dinamizar os recursos espaciais e materiais disponíveis na instituição que, como vimos em pontos anteriores, podem entender-se como sendo diversificados e razoavelmente equipados. Entre esses espaços merecem-nos particular referência o recreio exterior, o campo de jogos, a zona arborizada ou mata como crianças e adultos lhe chamam. Entre os espaços cobertos, é de relevar o ginásio, o qual é amplo, agradável e funcional para a prática de diversas actividades.

Considerando que a organização do ambiente educativo é a expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo (Silva, 1997), procurámos dar corpo a um projecto que não fosse do educador ou das crianças mas de todos, mas também de cada um em particular, no sentido de gerar dinâmicas de interacção e de acção individual que permitissem dar sentido ao que entendemos dever ser os tempos destinados à animação e apoio das crianças.

Assim, e tendo em conta a dinâmica de investigação-acção que integrou este projecto começámos por compreender o que interessaria às crianças fazer naqueles tempos destinados ao lazer e ao prazer, e o que seria necessário fazer para lhes proporcionar tais oportunidades. Pretendemos assim, no dizer de Oliveira-Formosinho (2007), dar voz às crianças, escutando o que tinham para nos comunicar e ensinar, em termos do que eram as suas rotinas e como eram por elas percebidas. Procurámos, ainda, ouvir outros intervenientes no processo como a educadora/coordenadora da instituição e responsável pela supervisão da componente de apoio à família e os responsáveis principais pela educação das crianças, como os pais ou seus substitutos legais.

Com base nesses diferentes contributos e, nas nossas próprias concepções e percepções, resolvemos discutir e decidir com as crianças o que iríamos fazer naqueles tempos. Uma das crianças disse de imediato e as outras seguiram-na, (C5)⁷ “*eu queria jogar, pois só brincamos*”. Reflectimos sobre a proposta e o conteúdo desta opinião, manifestando as crianças que o que gostavam era participar em actividades lúdicas em que pudessem correr, saltar, competir e divertir-se.

⁷ A identificação das crianças surge no presente trabalho com a identificação de C e número atribuído, no sentido de salvaguardar o seu anonimato.

Então combinámos, que podíamos fazer jogos em grupo, quem quisesse, mas também que cada um poderia escolher outras “coisas”/brincadeiras ou trabalhos que realizar.

Sendo os jogos tradicionais apontados como um meio privilegiado para a auto-descoberta e auto-expressão, para a valorização e convívio com as diferenças e a criação de uma postura de adesão activa a novas aprendizagens, entendemos enveredar pelo desenvolvimento de alguns desses jogos. Estes poderiam também constituir um meio de apropriação do património cultural e, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento de competências diversas, favorecendo o desenvolvimento global das crianças.

O plano de actividades que nos propusemos desenvolver e que a seguir se apresenta (quadro 1), constituiu-se como uma proposta aberta à integração de actividades apresentadas por crianças e adultos envolvidos no processo e desenvolvido durante um período de três meses aproximadamente (ver anexo 1).

Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a interacção no grupo, com base em experiências de vida democrática. • Partilhar experiências e saberes. • Desenvolver a auto-estima e a auto-confiança. • Estabelecer relações facilitadoras da integração de todos e da igualdade de oportunidades. • Fomentar a expressão e a comunicação verbal e não verbal • .Incentivar a curiosidade e o pensamento crítico
Estratégias/actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo, em grupo, sobre as actividades a desenvolver durante a Componente de Apoio à Família/planificação. • Exploração de novos materiais, em pequeno e grande grupo. • Realização de jogos diversos, com recurso a diferentes materiais. • Avaliação das experiências lúdicas realizadas
Opções educativas	<p>Criação de um ambiente educativo em que as crianças assumam uma participação activa no processo de recreação e aprendizagem e em que sejam valorizados os contributos e o diálogo entre os elementos da comunidade educativa.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Bolas de diferentes cores e tamanhos, caricas e latas, papel autocolante, lenços, cordas, berlindes e arcos. • Máquina fotográfica.

Quadro 1 – Plano de actividades

Os jogos permitiram, às crianças realizar actividades motoras, sociais e culturais, fora do espaço habitualmente utilizado (sala do ATL), valorizando o domínio das expressões oral, motora, musical e dramática, contemplados nas áreas de conteúdo das Orientações Curriculares.

Outro aspecto importante promovido foram as relações interpessoais, ou seja, a forma como as crianças estabeleciam interacções em grupos alargados e restritos, criando um companheirismo e inter-ajuda entre o grupo de pares.

De entre uma variedade de jogos e experiências lúdicas diversas desenvolvidas no campo de jogos, no recreio, no ginásio, no parque de areia e no parque “infantil”, merecem-nos uma referência particular as que se referem aos jogos realizados, como: o macaquinho do chinês, jogo do lenço, galinha e as raposas, bom barqueiro, jogo de perícia (“garrafinha”), jogo dos paus, jogo da serpente/ corda, a corrida dos sacos, gincana/ estafeta. Isto porque como veremos mais adiante no capítulo 4, poderemos desde já adiantar, que se constituíram particularmente gratificantes para as crianças, no que se refere ao proporcionar-lhes prazer, diversão e descoberta.

Pela diversidade de experiências realizadas parece-nos poder também anotar que, apesar de não se tratar de actividades promovidas no âmbito da componente educativa/curricular, não deixaram de proporcionar oportunidades para o desenvolvimento de experiências e aprendizagens diversificadas e assumindo uma perspectiva integrada.

Em síntese, podemos considerar que o projecto ajudou a que as crianças se desenvolvessem ao nível corporal, intelectual, afectiva, social e emocional.

Capítulo II – A componente de Apoio à Família na Educação Pré-escolar: um tempo de recreação e aprendizagem

Neste capítulo começamos por compreender como a Componente de Apoio à Família é definida do ponto de vista legislativo a dinâmica que deve assumir enquanto tempo complementar da componente educativa ou curricular.

Considerando a ludicidade como componente importante na educação pré-escolar e o relevo que esta vertente deve assumir na componente sobre a qual nos propomos reflectir, procurámos aprofundar a reflexão sobre essa problemática.

Assim, fazemos uma breve reflexão sobre o entendimento que se faz do brincar, através dos tempos, a importância que lhe é atribuída numa perspectiva pedagógica de matriz construtivista e o papel que cabe ao educador assumir, enquanto facilitador do desenvolvimento desse processo.

2.1. A Educação Pré-Escolar como complementar da acção familiar

A Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro), como já referimos anteriormente prevê que, para além dos períodos específicos para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, curriculares ou lectivas, existam actividades de animação e apoio às famílias, de acordo com as necessidades destas (art.12º).

Importa, antes de mais, procurar clarificar o significado que, no âmbito do presente estudo se atribui ao termo *animação*. Tomando em consideração Vilhena (2002), a palavra vem do latim “animus” ou seja, alma, podendo, por isso, entender-se como “dar vida, dar alma” (p. 15). No dicionário da língua portuguesa a palavra animação significa “vivacidade, movimento, calor” (Koogan - Larousse, 1980). Estão aqui reunidas algumas ideias, nas quais se deve, em nosso parecer, apoiar as actividades a promover com as crianças, ou seja, que suscitem entusiasmo, alegria, afectividade e acção para ir mais além.

A animação como conceito de intervenção social surgiu nos anos 60/70 do século anterior (Vilhena, *idem*), tendo por base a ideia de favorecer a qualidade de vida das pessoas. Começou a surgir o conceito de animação sócio-cultural, sendo

definido pela UNESCO, de acordo com Vilhena (*idem*), como o “conjunto de práticas sociais que visam estimular a iniciativa e a participação das populações no seu próprio desenvolvimento e na dinâmica global da vida sócio-política em que estão inseridas” (p. 15).

A animação sócio-educativa surge, por sua vez, “como uma estratégia complementar do sistema educativo e da acção pedagógica e procura reforçar essencialmente o processo de socialização infantil e juvenil (*idem, ibidem*).

É, neste quadro, que se entendem as actividades de animação da componente de apoio à família, integrando todos os períodos que estejam para além das 5 horas educativas ou curriculares diárias. Incluem-se, por isso, nessa componente tempos que podem ter a ver com as entradas, os almoços, os tempos de saída, bem como os períodos de interrupções curriculares, caso os pais necessitem que as crianças fiquem no jardim-de-infância.

Nas actividades de animação sócio-educativa promovidas nestes períodos, como lembra Vilhena (*idem*), “é mais importante o grau de envolvimento e satisfação das crianças, (...) o prazer de estar e conviver do que a preocupação com o desenvolvimento e a aprendizagem” (p.16). Por isso, o tempo deve ser, como também, aponta a autora “mais solto e íntimo, menos estruturado, vocacionalmente mais aberto à informalidade, à ausência de sistematicidade e à multiplicidade de respostas” (*idem: ibidem*).

O tempo das actividades de animação e de apoio à família é marcado por um processo educativo informal, tratando-se de um tempo em que a criança escolhe o que deseja fazer, não havendo a mesma preocupação com a necessidade de proporcionar aprendizagens estruturadas como acontece em tempo de actividade educativa/lectiva.

As actividades devem assumir essencialmente um cariz socializante, pelo que importa promover trocas activas inter-grupos, poder incentivar a vinda de membros da comunidade que queiram partilhar este tempo de convívio com as crianças de variadas formas, como jogar, cantar, dançar, contar histórias, jardinar, partilhar experiências de vida, entre muitas outras actividades possíveis.

No que se refere à componente educativa, como sublinha o relatório da OCDE *Starting Strong II* (2006), é também importante valorizar a ludicidade como princípio pedagógico essencial no processo de aprendizagem pré-escolar. Porém, em nosso entender não podem confundir-se as intencionalidades que integram cada uma destas componentes.

Assim, como releva Vilhena (*idem*) “será sobretudo a emergência do sentido e conteúdo curricular que permitirá distinguir e recriar as actividades de animação sócio-educativa diferenciadas da dinâmica e conteúdo das actividades pedagógicas (*idem*, p. 16).

Porém, pela necessidade de um *continuum* educativo e de que não haja repetições e sobreposições de actividades e de modo a evitar os tempos de espera inúteis que provocam mal-estar e cansaço nas crianças, “estas actividades deverão, pois, estar integradas no Projecto educativo de Estabelecimento” (*idem*, p.13).

As actividades da CAF devem ser reconhecidas como importantes, do ponto de vista da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, podendo considerar-se, por exemplo o almoço, que para além de ser um tempo precioso de convívio, é também um tempo em que as crianças vão construindo uma competência importante, como é saber-estar sentadas à mesa de acordo com regras socialmente aceites. A aprendizagem deste saber-fazer é um processo longo, exigindo o domínio de várias aprendizagens, como utilizar adequadamente os talheres ou criar o hábito de lavar as mãos antes e depois da refeição. É, de ter em conta, que as crianças estão habituadas a comer em casa de formas diversas, por isso, algumas delas necessitam aprender outras formas de fazê-lo.

É de ter em conta que o tempo de frequência das actividades da CAF varia de criança para criança, e mesmo para cada criança esta de dia para dia, pois as famílias podem ir levá-las ou buscá-las a horas diferentes, em funções das suas disponibilidades e interesses. Por isso, as actividades devem ser planeadas a fim de poderem ser interrompidas a qualquer momento, podendo ser organizadas por *ateliers* abertos, privilegiando os jogos e actividades motoras. É, ainda, importante lembrar que a existência de espaços seguros, bem equipados, que ofereçam uma variedade de brinquedos estimulantes e organizados por determinadas estruturas de actividade, permitem uma maior autonomia e incentivo à actividade das crianças.

No sentido de uma melhor compreensão da dinâmica que pode assumir cada uma das componentes da educação pré-escolar, importa deter-nos no quadro 2 que a seguir se apresenta.

	Componente de Apoio à Família	Componente Educativa
Espaço e materiais	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço “aberto” ou distribuído por ateliers de livre escolha. • Utilização de espaços alternativos (ludotecas, ginásio, etc.). • Espaços e materiais versáteis “diferentes” da sala de Jardim de infância. 	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço organizado por áreas com uma estrutura definida. • Materiais diversificados que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.
Grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo diferente – pode reagrupar crianças de diferentes grupos (salas). • A cargo de um ou mais adultos com funções de animador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo da sala de um Educador de Infância com a colaboração de auxiliar (es).
Tempo e actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Variável, muito flexível. • Ofertas diversificadas, no interior ou no exterior, que a criança escolhe livremente ou ateliers alternativos de escolha da criança. • Actividades planeadas e avaliadas em função do Espaço “aberto” ou distribuído por ateliers de livre escolha bem-estar, do prazer das crianças e também em resposta às necessidades dos pais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cinco horas com uma sucessão relativamente bem estabelecida. • Actividades da iniciativa do Educador de Infância e das crianças. • Actividades planeadas no sentido de promover o progresso de cada criança.

Quadro 2 – Características do ambiente educativo na Componente Educativa e na Componente de Apoio à Família (Silva, 2002, p.61)

No sentido de melhor compreendermos as características que devem assumir a organização das actividades de animação socio-educativa a promover no âmbito da CAF, importa considerar não apenas as diferentes dimensões a considerar, mas também as relações que entre elas se estabelecem e que Silva (2002) procura ilustrar na figura 4 a que a seguir se apresenta.

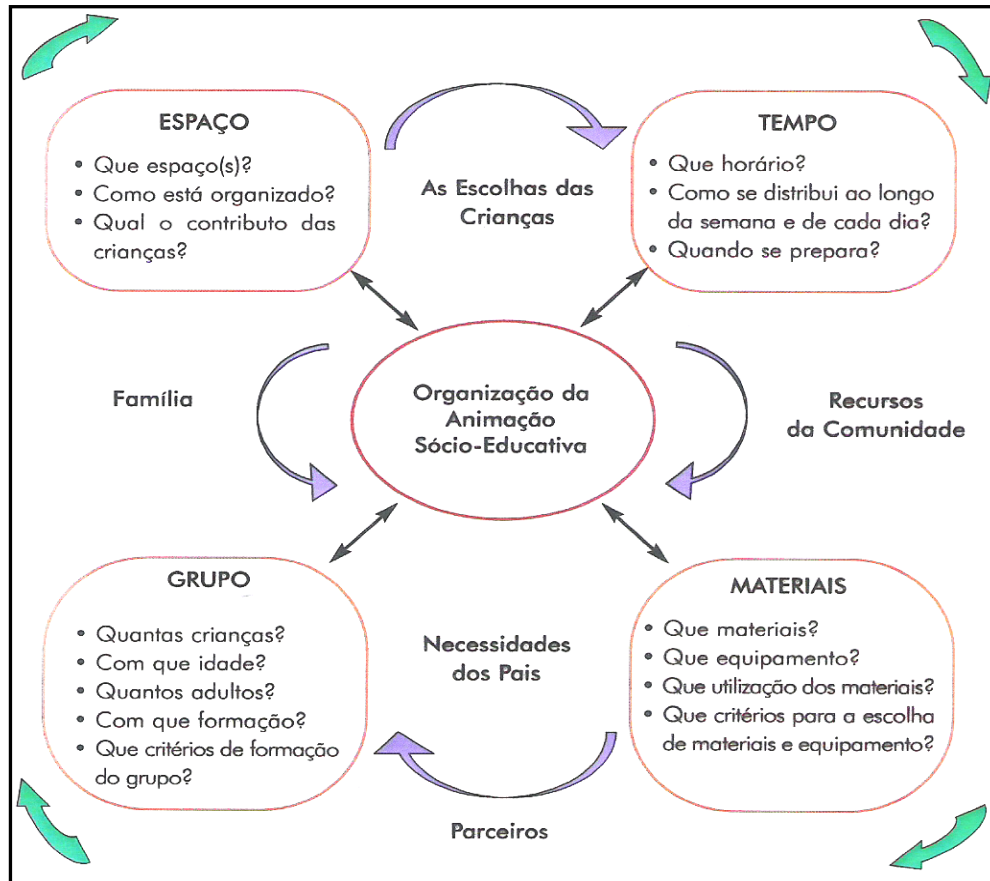


Figura 4 - Características do Estabelecimento Educativo (Silva, 2002, p. 53, adaptado de Marques, 1999)

Importa sublinhar algumas das ideias principais, acima apresentadas. No que se refere ao espaço em que devem desenvolver-se as actividades de animação sócio-educativa, importa que este seja, se possível, diferente do espaço habitual da sala em que se realizam as actividades curriculares. Como afirma Silva (2002) “o espaço exterior é o local privilegiado do tempo de animação sócio-educativo” (p.54). Poderão ser também utilizados diferentes espaços comunitários como por exemplo ludotecas, ginásios, entre outros.

Os materiais a utilizar nestes períodos devem privilegiar a originalidade e deverão ser facilmente deslocáveis, destacando-se os materiais de jogo simbólico e de psicomotricidade. Como refere Silva (2002) não será de excluir a possibilidade de serem usados alguns materiais nas salas dos jardins-de-infância, mas “importa que a sua organização, seja menos estruturada que no espaço da sala destinada a tempo curricular” (p. 57).

A organização do grupo também é importante, a sua composição poderá ser diferente da que encontra no tempo curricular. O número de crianças pode variar,

assim como a sua idade, podendo incluir crianças de idade pré-escolar e de 1º ciclo. Esta inclusão de diferentes idades é benéfica, pois possibilita o alargamento de contactos sociais e de oportunidades de brincar com crianças oriundas de grupos diferentes e um adulto também diferente (Silva, 2002). Segundo a autora (*idem*) “em princípio, o número de crianças entregues a um adulto não deve ser mais elevado do que em tempo curricular, não mais de 25 crianças, mas se houver condições será, com vantagem, menor” (p. 58).

Em síntese, é fundamental criar um clima em que as crianças se sintam seguras, integradas e apoiadas a procurar, dentro das suas possibilidades oportunidades lúdicas e desafiadas a envolver-se em propostas própria ou de outros, mas que sejam essencialmente fonte de prazer, de bem-estar e de aprendizagem. Importa, ainda, considerar que o diálogo com as famílias é fundamental não só para melhor poder responder aos interesses e necessidades das crianças, mas também que estas permaneçam nestes tempos apenas nos períodos que aos pais ou outros familiares não lhes é possível estar com a criança, evitando o cansaço e mau estar que pode emergir de períodos longos na instituição, como tantas vezes acontece.

2.2. O papel do Educador na supervisão da Componente de Apoio à Família

A planificação das actividades de animação e de apoio à família é, de acordo com o definido na legislação em vigor⁸, da responsabilidade dos órgãos competentes do agrupamento/instituição, envolvendo obrigatoriamente educadores responsáveis pelo grupo, conforme o define no Despacho nº 12591/2006:

A planificação das actividades de animação e de apoio à família deve envolver obrigatoriamente os educadores titulares do grupo, competindo a estes profissionais zelar pela supervisão pedagógica e acompanhamento da execução das actividades de animação e de apoio à família no âmbito da educação pré-escolar (ponto nº 32).

O desempenho dessas tarefas é atribuída aos educadoras num dos tempos do horário não lectivo de estabelecimento, devendo para o efeito, promover reuniões com os respectivos dinamizadores e com os encarregados de educação. Esta medida revela,

⁸ Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e em articulação com o definido no Decreto-lei nº 147/97 de 11 de Junho; Despacho nº 12591/2006, ponto nº 32.

em nosso entender, uma preocupação com a melhoria de qualidade de ensino desta componente.

No sentido de melhor compreender o tipo de tarefas que cabe aos educadores assumir, importa reflectirmos sobre o que pode entender-se por supervisão.

A supervisão é um conceito que diz respeito a vários domínios da actividade humana, visando essencialmente a preservação ou a melhoria da qualidade dos serviços, dos processos educativos e das instituições.

No contexto da supervisão da CAF, podemos entender esse recorrendo ao conceito de supervisão apresentado por e Alarcão (1996), quando considera o supervisor “como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de acesso” (p. 93) e, ainda, como Oliveira-Formosinho (2002), quando refere que o supervisor deve surgir “como um líder ou facilitador” (p. 24),

De acordo com as autoras, o supervisor não deve ter um cariz controlador, um cariz inspectivo, mas optar por uma postura formativa, de orientação e tendo em linha de conta as emoções e os sentimentos. É um processo que promove o crescimento de capacidades a vários níveis, em que se destaca a capacidade de “aprender a aprender”, num processo de ajuda e cooperação, e em que se procura que as relações interpessoais facilitem o crescimento de todos os envolvidos.

Alarcão e Tavares (2007) consideram a supervisão como “uma tarefa difícil e de grande responsabilidade, onde o supervisor se encontra também ele num processo de desenvolvimento e aprendizagem” (p. 155).

Em nosso parecer, a supervisão pedagógica a promover pelos educadores no âmbito da CAF deve contribuir para uma aproximação entre os diferentes intervenientes e apoiá-los na superação das dúvidas, inseguranças e problemas emergentes. Requer-se, sobretudo, o desenvolvimento de trabalho colaborativo que favoreça a continuidade educativa e, por conseguinte, a possibilidade de as crianças poderem usufruir de experiências formativas potencialmente mais integradas e integradoras de todos. Assim, favorecer não apenas o desenvolvimento das crianças, mas também o dos adultos que trabalham com elas, deve ser uma das preocupações e das tarefas do supervisor, valorizando o papel activo que cada um pode assumir nesse processo.

Aos educadores de infância compete ainda, para além da supervisão do ambiente físico e humano, avaliar o pessoal que trabalha na CAF (Despacho nº 12591/2006, de 16 de Junho). Todavia, as auxiliares de acção educativa que

desempenham essas funções não podem, nem devem, ficar à espera que alguém lhes diga o que têm que fazer. Por isso, devem implicar-se na construção de práticas alternativas de dinamização dos períodos de intervenção sócio-educativa.

2.3. O brincar na Educação Pré-Escolar

Brincar é um direito fundamental que as crianças do mundo inteiro têm consagrado⁹, pelo que cada uma deve poder usufruir de condições e oportunidades para concretizá-lo. Como prevê a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) “toda a criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantir a ela o exercício pleno desse direito” (artigo 7º).

Coloca-se-nos, por isso, a questão se o brincar será actualmente valorizado e fomentado nas instituições pré-escolares. Tomando como referência Ferreira (2010) pode entender-se que “não”, considerando a autora que “muitos adultos não têm consciência de como é vital para as crianças e de como o brincar deve ser dignificado como processo de aprendizagem” (p. 12). A autora acrescenta que “na verdade, há uma desvalorização do brincar a favor do conhecimento estruturado e formal: quando comparado com o trabalhar, o brincar é considerado uma actividade de 2ª categoria” (*idem, ibidem*).

Assim, e para melhor se compreender a importância que merece ser atribuída ao brincar na aprendizagem da criança, importa debruçar-nos sobre o que se entende por brincar.

Segundo Kishimoto (2010):

o brincar é uma acção livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo do imaginário (p. 4).

Segundo Almeida (1987) o brincar corresponde:

a um impulso da criança, e neste sentido, satisfaz uma necessidade interior, pois, o ser humano apresenta uma tendência lúdica. A acção de brincar, é algo natural na criança e por não ser uma actividade sistematizada e estruturada, acaba por ser a própria expressão de vida da criança. (p. 14)

⁹ Ver: Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959); Convenção dos Direitos da Criança (1990) aprovadas pelas Nações Unidas.

A introdução à brincadeira no contexto da educação de infância, inicia-se, timidamente, com a criação dos Jardins-de-infância (século XIX) para o que, em muito, contribuiu o modelo educacional de Froebel que considerava que a criança desperta a suas faculdades próprias mediante o jogo. Outros autores que valorizaram a dimensão lúdica como meio de aprendizagem foram Montessori, que divulgou a importância de materiais pedagógicos explorados livremente e Decroly, que procurou expandir a noção de jogos educativos. Dewey veio mais tarde acentuar a importância da experiência directa com os elementos do ambiente e os interesses da criança, como novos eixos de aprendizagem e de desenvolvimento, contribuindo para a superação de uma concepção tradicionalista do ensino e que as crianças passassem a ser encaradas como seres activos.

O jogo continua a ser valorizado por Piaget, focando a sua importância no desenvolvimento cognitivo e moral da criança.

Mais recentemente vários autores têm vindo a assinalar a importância do brincar no processo de aprendizagem pré-escolar, entendendo como, refere Nicolau (1989) “brincar não (...) é simplesmente uma forma de preencher o tempo”. E torna-se importante porque permite à criança aprender toda a riqueza do aprender, fazendo-o espontaneamente sem pressão ou medo de errar, mas com prazer pela aquisição do conhecimento e desenvolvendo as suas potencialidades. Como afirma Kishimoto (2010):

O brincar (...) gera inúmeras possibilidades como a criança tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer-se a si, os outros e o Mundo, repetir acções prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar a sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objectos, das pessoas, da natureza e da cultura e compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chama a atenção, solucionar problemas e criar (pp. 4-5).

O brincar permite, assim, à criança viver o presente mas também preparar-se para o futuro, experimentando o mundo ao seu redor dentro dos limites que a sua condição actual permite. Assim sendo, brincar para a criança não é uma questão apenas de pura diversão, mas também de educação, de socialização, de construção e de desenvolvimento das suas potencialidades. Segundo Sarmiento e Fão (2005):

a actividade lúdica constitui o meio mais natural para a aprendizagem na criança, é através dela que a criança experimenta novas sensações, cria laços sociais, acede ao conhecimento múltiplo, aprende a aprender, exercita e ultrapassa obstáculos (p. 187).

Sendo assim a actividade lúdica da criança é caracterizada pelo prazer, pelo bem-estar, pela implicação na tarefa, pelo esforço próprio do empenhamento na actividade, como se releva na (fig. 5), uma educação que se pretende que tenha sucesso deve assumir características idênticas: prazer, bem-estar, implicação na tarefa, esforço próprio e empenhamento (fig. 6).

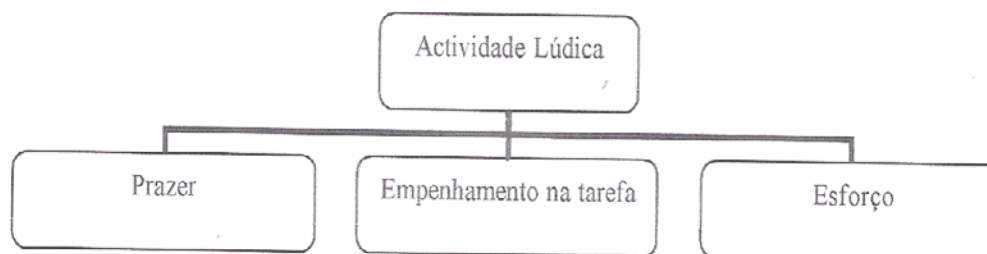


Figura 5 – Componentes da actividade lúdica (Pereira, n.d, p. 2)

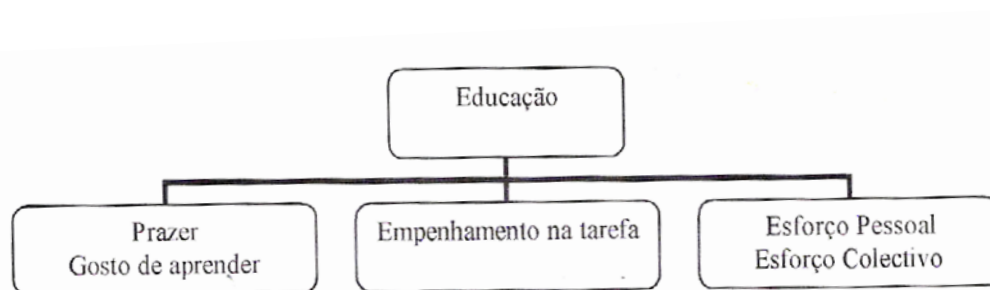


Figura 6 – Componentes da actividade educativa (Pereira, n.d, p. 2)

Por isso, pode entender-se o lúdico como a criação de uma nova relação entre situações do pensamento e situações reais. Trata-se de uma experiência humana, rica e complexa, que contribui para o processo de integração social e aprendizagem oferecendo-lhes oportunidades de realizar actividades colectivas, tendo como base o desenvolvimento de saberes de natureza diversa.

Assim, importa ter em conta que brincadeiras aparentemente simples são fontes de estímulo ao desenvolvimento cognitivo, social, afectivo e emocional da criança e também de auto-expressão e de auto-realização.

Para Vygotsky, de acordo com Sarmento e Fão (2005) “os jogos são de origem social e constituem uma forma de apropriação da cultura em que a criança é, e também ela, é criadora de cultura”. (p. 188). Para os autores o jogo aparece com o surgimento do símbolo, entendendo que não há jogo sem regras, uma vez que a própria situação imaginária já possui regras (*idem*). Através do jogo e, em particular

do jogo de faz de conta, as crianças podem reviver situações que lhes causam entusiasmo, alegria, medo, tristeza, raiva ou ansiedade. Elas podem, nesse jogo mágico, expressar e trabalhar as fortes emoções, muitas vezes difíceis de suportar. É a partir das suas acções nas brincadeiras que elas exploram as diferentes representações que têm dessas situações difíceis, e por conseguinte, compreendê-las ou reorganizá-las.

Desse modo, quando as crianças brincam entram no mundo da fantasia, no qual têm o poder de revelar as suas visões do mundo, as suas descobertas, os seus gostos e de partilhar ideias e sentimentos pelo prazer de experimentar. Importa considerar que ao brincar as crianças recriam o mundo, não para mudá-lo, mas antes para compreendê-lo. Descubrem quais são os seus limites, as suas potencialidades, exercitando a autonomia e a identidade, pois terão que analisar as situações apresentadas nos jogos e nas brincadeiras e fazer as suas escolhas.

Cabe por isso ao educador organizar oportunidades para as crianças brincarem e, por conseguinte, poderem desenvolver-se e expressar-se através das suas múltiplas linguagens. Para isso é preciso entender o processo de ensino-aprendizagem como um processo de comunicação e o brincar como uma actividade que faz parte da vida do ser humano e que deve ser usada como ferramenta para aprendizagem, interligando o aprender e o brincar, num quadro de construção de momentos de alegria, participação e cumplicidade entre o educador e a criança.

Dessa forma, as brincadeiras e os jogos devem ser pensados e organizados para estimular a criança a brincar, convidando-a a explorar, a sentir, a experimentar, a viver. Como afirma Piaget (1976) o jogo é:

portanto, sob as suas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação de real à actividade própria, fornecendo a esta e seu alimento necessário e transformando o real em funções das necessidades múltiplas do eu”. É, por isso, que os métodos activos de educação das crianças exigem que se lhes proporcione o acesso a material diversificado e estimulante, no sentido de ao jogarem poderem assimilar a realidade exterior (p. 160).

Assim, se no passado os termos, brincar e aprendizagem, eram entendidos como dicotómicos devem ser entendidos, hoje, como interligados. Como anota Rego (1995):

a ludicidade e a aprendizagem não podem ser consideradas como acções com objectivos distintos. O jogo e a brincadeira são por si só, uma situação de aprendizagem. As regras e

imaginação favorecem à criança comportamento além dos habituais. Nos jogos ou brincadeiras a criança age como se fosse maior que a realidade, e isto, inegavelmente, contribui de forma intensa e especial para o seu desenvolvimento (p. 36).

Por isso, como releva Kishimoto (*idem*) “a opção pelo brincar desde o início da educação de infância é o que garante a cidadania da criança e acções pedagógicas de maior qualidade” (*idem*, p. 4).

Importa ainda considerar que as mudanças com que as sociedades têm vindo a defrontar-se fazem com que os modos e os espaços de brincar também tenham vindo a mudar. As crianças deixaram de brincar na rua para passarem a jogar essencialmente nos espaços escola e casa, e do jogar à bola para os videojogos e jogos de computador.

Em síntese, o brincar consiste num sistema que proporciona a integração da criança na vida social e cultural e contribui para que toda uma herança cultural passe de uma geração para outra.

2.4 O desenvolvimento e aprendizagem da criança

A actividade lúdica evolui à medida que a criança se desenvolve pelo que importa questionarmo-nos como este processo se apresenta. Assim, e tomando em consideração a perspectiva de Piaget é de considerar que, de acordo com Bandet e Sarazanas (1972), caracterizou a evolução do brincar da criança segundo três classes de jogo: os jogos de exercício; os jogos simbólicos; os jogos de regras¹⁰, desenvolvendo-se de forma paralela aos estádios de desenvolvimento intelectual por ele identificados.

Os jogos de exercícios surgem como forma de exercícios motores com a finalidade de obter prazer e bem-estar e exercitar os movimentos do corpo da criança. Assim, no período que vai desde o nascimento até por volta dos dois anos a criança vai adquirindo competências motoras e aumentando a sua autonomia, centrando as suas brincadeiras à volta da exploração de objectos, através dos sentidos, da acção motora e da manipulação. Estes jogos suscitam sentimentos importantes de poder e eficácia, bem como de fortalecimento da auto-estima.

O segundo tipo de jogos, os simbólicos ocupa predominantemente a criança dos três aos seis anos, ou seja, no período pré-operatório consistindo a função

¹⁰ Spodek e Saracho (1998) referem estas etapas de jogo, propostas por Piaget (1962), como “a brincadeira prática, a brincadeira simbólica e a os jogos de regras” (p. 214).

simbólica na representação de um objecto ausente. Piaget considera que a criança em idade pré-escolar ao realizar essa importante função desenvolve adequadamente a assimilação (actividade da criança quando esta se apropria dos elementos da realidade de acordo com a percepção que deles tem), e a acomodação (influência que o meio exerce sobre a criança obrigando-a a modificar uma conduta a fim de se adaptar) o que a vai ajudar a adaptar-se no mundo.

O jogo simbólico será por conseguinte uma actividade em que a criança faz de conta que é outrem, ou se imagina numa qualquer situação, desempenhando papeis sociais ou quando atribui uma nova função a um objecto, sendo vistos como momentos de faz-de-conta, em que o objectivo é representar situações através de processos de imitação e imaginação.

Os jogos de regras surgem a partir dos sete anos e refere-se às brincadeiras orientadas, jogos com regras tornando-se cruciais para o desenvolvimento de estratégias de tomada de decisões. Através do jogo, a criança aprende a seguir regras, experimenta formas de comportamento e de socialização, descobrindo o mundo à sua volta. Estes jogos implicam que a criança faça uso de regras e que intensifiquem a cooperação.

Gaspar (2010) retomando a perspectiva de Vygotsky atribui também grande importância ao brincar, entendendo-o que “é uma actividade que cria zonas de desenvolvimento próximo e, ao fazê-lo, promove a aprendizagem e o desenvolvimento” (p. 8). A zona de desenvolvimento próximo (ZDP) é definida pelo autor como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, determinado por meio da resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução independente do problema sobre a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem (Gaspar, 2010, p. 8)

Daí que, muitas vezes, as crianças conseguem fazer algo ou resolver um problema numa situação de jogo e não conseguem fazê-lo em situações da realidade ou de aprendizagem formal. Isto porque, o jogo permite à criança encontrar soluções para além da sua maturidade para resolver os problemas apresentados, conseguindo isso por meio da imitação e das regras do jogo, facilitando assim o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Todavia, como alerta Gaspar (*idem*) nem todo o brincar tem esta qualidade, pelo que nem sempre promove o desenvolvimento e a aprendizagem. A autora alerta, partindo do conceito de zona de desenvolvimento próximo, que

em termos vygoskianos, a pedagogia eficaz é aquela que desperta as funções que se encontram em fase de maturação, acordando uma variedade de processos de desenvolvimento internos, estando mais próxima do nível de desenvolvimento potencial do que do nível de desenvolvimento actual (Gaspar, 2010, p. 8).

Importa, assim, pensar como se poderá construir esse processo. Como explica Gaspar (*idem*), retomando a ideia de Valsiner (1986), se houve envolvimento do adulto ou um parceiro mais competente será criada nesse contexto, porém, se a criança se envolver sozinha na situação de jogo, será a própria criança a construir a sua zona de desenvolvimento próximo. Nos dois processos a criança deve ser vista como construtora activa do seu conhecimento. Daí que para Vygotsky o jogo fosse entendido como a principal actividade de interiorização da criança (Gaspar, 2010). Como anota ainda Gaspar (*idem*).

É justamente por estarem a brincar que as crianças arriscam a fazer coisas quando não estão ainda confiantes de que as podem fazer bem. (...) Porque no brincar podem ‘fingir’ que são competentes na actividade e ao “fingirem” apropriam-se e desenvolvem-se. (p. 8).

Para que tal aconteça é importante que a criança se sinta competente, o que remete para mais um conceito de Vygotsky que é o de intencionalidade e o de significado (*idem*). Ou seja, os comportamentos que a criança imita têm que ter utilidade na cultura em que se insere, têm uma intenção, ou seja, servem como meios para um determinado fim. Por outro lado, a pessoa que compreende a intencionalidade do seu comportamento tem que lhe atribuir significado e dar-lhe a perceber que essas acções são importantes na cultura em que se integra. E, como refere Gaspar (*idem*) temos assim um dos papéis essenciais do educador “reconhecer o significado do brincar da criança, dar-lhe sentido e funcionalidade. Este será um educador que se centra no processo implicado na actividade do brincar, e não no produto” (p. 9). Para tal deverá ser um bom e atento observador.

Segundo Wajskop (1995) Vygotsky defende que a brincadeira possui três características, que são: a imaginação, a imitação e a regra. Essas características surgem em todos os tipos de brincadeiras das crianças, sejam elas tradicionais, de faz de conta ou de regras, e podem também estar presentes na expressão plástica, como actividade lúdica.

Estas dimensões podem aparecer de forma diferenciada nas actividades lúdicas, tendo em conta a idade da criança e a importância específica que estas representam para as crianças.

Não é o carácter de espontaneidade do jogo que o torna uma actividade importante para o desenvolvimento da criança, mas sim, o exercício no plano da imaginação da capacidade de imaginar situações diversas, representar papéis e situações do quotidiano, bem como, o carácter social das situações lúdicas, dos seus conteúdos e das regras inerentes a cada situação.

Também não é todo o jogo da criança que possibilita a criação de uma zona de desenvolvimento Próximo, do mesmo modo que nem todo o ensino o consegue.

Porém, no jogo simbólico, normalmente, as condições para que ela estabeleça o surgimento de zona de desenvolvimento próximo é necessário que no jogo estejam presentes pelo menos uma situação imaginária e a sujeição a certas regras de conduta. As regras são partes integrantes do jogo simbólico, embora, não tenham o carácter de antecipação e sistematização como nos jogos habituais.

Ao desenvolver um jogo simbólico a criança ensaia comportamentos e papéis, projecta-se em actividades dos adultos, ensaia atitudes, valores, hábitos e situações para os quais não está preparada na vida real, atribuindo-lhes significados que estão acima das suas possibilidades efectivas. A actuação nesse mundo imaginário cria uma Zona de Desenvolvimento Próximo que lhes permite aceder a novas realizações e estimular o seu desenvolvimento. Vygotsky (1999) afirma que:

todos conhecemos o grande papel que nos jogos da criança desempenha a imitação, com muita frequência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutam aos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança (p. 12).

Podemos sintetizar então, que a regra e a situação imaginária caracterizam o conceito de jogo infantil para Vygotsky. Também é detectado no jogo outro elemento ao qual se atribui grande importância, como seja, o do papel da imaginação que apresenta uma estreita relação com a actividade criadora. Os processos de criação são assim observáveis principalmente no jogo da criança, porque nele a criança, representa e produz muito mais do que aquilo que viu.

Bronfenbrenner (2002) defensor mais reconhecido da perspectiva ecológica do desenvolvimento humano e, segundo ele, o contexto no qual as pessoas se desenvolvem é constituído por uma série de sistemas funcionais ou estruturas concêntricas e encaixadas umas nas outras. Com base na perspectiva ecológica, o conceito de contexto transcende a sua descrição. O que interessa é o contexto compreendido, a forma como o indivíduo compreende o contexto em que actua.

Segundo Spodek e Saracho (1998) refere que a teoria ecológica do desenvolvimento infantil “considera a totalidade da criança como um organismo integrado, influenciado pelos elementos de seu entorno. O desenvolvimento progride em pequenos passos que se somam na construção da personalidade, através de experiência da criança” (p. 78).

Em conformidade com os autores, o comportamento humano não pode ser interpretado à margem do contexto em que surge, o que significa que deveriam ser tidos em conta os processos de interacção entre a pessoa e o ambiente.

A perspectiva ecológica exige a análise dos contextos e as relações estabelecidas entre eles. Só assim é possível chegar a uma compreensão do funcionamento e desenvolvimento dos seres humanos. Neste processo importa atender não apenas ao modo como se apresenta o ambiente físico, mas também a forma como o indivíduo compreende o contexto em que se integra nas suas diferentes estruturas de influência, ou seja, de natureza micro, meso, exo e macrossistémicas

Assim, ao nível do microsistema importa ter em conta o padrão de actividades, papéis e relações que a pessoa em desenvolvimento experimenta num determinado meio, com características físicas e materiais particulares.

No que se refere ao mesossistema, importa atender às inter-relações que se estabelecem entre os dois ou mais meios nos quais a criança em desenvolvimento participa activamente, como sejam, as relações entre a família, o jardim de infância nas sua duas componentes de atendimento.

Ao nível do exossistema, no que tem a ver com os meios em que a crianças não se incluem directamente como participantes activos, mas nos quais se produzem acontecimentos que afectam o que acontece à sua volta, por exemplo, o emprego dos pais, que influencia por exemplo o tempo de frequência pela criança da componente de apoio à família.

Quanto ao macrossistema, não podemos deixar de anotar a influência que as directizes legais, culturas e ideologias podem exercer sobre as brincadeiras que às crianças é possível realizar.

As relações interpessoais são, em todo este processo, um elemento fundamental, podendo facilitar ou inibir o desenvolvimento das crianças pelo que devem merecer particular atenção, nomeadamente as que se estabelecem entre o educador/animador e as crianças, entre as crianças e entre a instituição e as famílias.

2.5 Papel do Educador no desenvolvimento de experiências integradas

O desenvolvimento de experiências educativas com continuidade e globalizantes, como se pressupõe que sejam as da educação pré-escolar, requerem que os educadores mobilizem saberes de natureza diversificada, e em particular, predisposições para se tornarem facilitadores de processos de aprendizagem e lúdicos de qualidade. Importa ter em conta que, como alerta Almeida (1987):

a esperança de uma criança, ao caminhar para a escola é encontrar um amigo, um guia, um animador, um líder; alguém muito consciente e que se preocupa com ela e que a fala pensar, tomar consciência de si e do mundo e que seja capaz de dar-lhe as mãos para construir com ela uma nova história e uma sociedade melhor”. (p. 195)

O desenvolvimento de jogos, brincadeiras e brinquedos em diferentes situações educacionais podem ser um meio para estimular, analisar e avaliar aprendizagens específicas, competências e potencialidades das crianças envolvidas.

No brincar espontâneo importa que o educador apoie quando necessário e oportuno e que proceda à observação, registo e reflexão das situações, no quadro de construção de respostas de qualidade.

O educador tem como papel ser um facilitador das brincadeiras, sendo necessário articular momentos onde orienta e apoia o processo, com outros momentos onde as crianças são responsáveis pela escolha e desenvolvimento das suas próprias brincadeiras. Não pode, contudo, ser esquecido que o mais importante é as crianças participarem das brincadeiras/jogos e tirar prazer deles.

Importa por isso que haja a preocupação de tornar acessíveis às crianças materiais diversificados, simples e mais elaborados, estruturados (fabricados) ou confeccionados, podendo incluir nesse processo as próprias crianças. Importa

considerar que qualquer material pode criar para a criança uma possibilidade de fantasiar, brincar e aprender.

Importa ainda considerar que o lúdico não contribui apenas para a aprendizagem da criança, mas também para a dos adultos. Para tal, o educador precisa ser capaz de respeitar e nutrir o interesse da criança, dando-lhe possibilidades para se envolver nesse seu processo, bem como de si próprio e equipa de trabalho, ou poderá deixar de aproveitar a riqueza que o lúdico representa.

Como sublinha Pindela (2004) as propostas educativas tornam-se potencialmente mais ricas na medida em que “o educador está atento, entra no jogo, na brincadeira, para incentivar, para ajudar se necessário, na procura da solução, na necessidade de comunicar”. (p. 12).

Neste sentido, entendemos que os educadores devem fomentar a imaginação das crianças, despertando ideias e questionando-as, para que elas próprias procurem soluções para os seus problemas. Além disso, envolver-se nas suas brincadeiras, jogar com elas, pode ser um meio de alimentar o jogo e ajudá-las a crescer.

Importa ter em conta que as crianças necessitam de espaço e tempo para brincar, mas também, como sugere Bronfenbrenner (2002) alguém com quem possam interagir. Por isso, é importante criar espaços e tempos ricos de interação, para que crianças não fiquem a vaguear, pelo recreio ou sala, sem saber o que fazer. Importa, ainda, alertar os pais que não são necessários brinquedos caros, para que uma criança possa ter com que brincar e aprender, mas que podem ser exploradas as diferentes linguagens, que o jogo lúdico (musical, corporal, gestual ou de escrita) possibilita. Requer-se, sobretudo, promover a sua auto-estima, identidade e autonomia, no sentido de a ajudar a crescer e a ser feliz.

Importa que o educador oriente a sua acção no sentido de ajudar as crianças a ampliarem o seu repertório linguístico e cultural. Cabe-lhe a tarefa de alimentar o imaginário infantil para que as actividades das crianças possam ser enriquecidas, tornando-as cada vez mais complexas pelas relações que se vão estabelecendo.

Assim, perceber o lúdico como actividade apenas de diversão, negando o seu papel educativo é adoptar uma concepção ingénua e sem fundamento. O lúdico está inerente à acção da criança e no adulto aparece como uma forma transaccional em direcção a algum conhecimento.

Algumas escolas têm vindo a didactizar a actividade lúdica das crianças, pelo que importa lembrar que ao fazê-lo estão a inibir a organização independente das

crianças para a brincadeira e usar a acção simbólica apenas para exercitar e facilitar a transmissão de determinada visão do mundo, definida “a priori” pelo educador.

É papel do educador facilitar a formação de cidadãos críticos e criativos, que criem, inventem, descubram, que sejam capazes de construir conhecimento, não devendo aceitar passivamente o que lhes é oferecido. Importa ainda ter em conta que para favorecer o desenvolvimento integral das crianças, é preciso considerar os conhecimentos prévios que elas possuem, e proporcionar-lhes vivenciar o mundo que as rodeia, explorá-lo, respeitá-lo e ajudá-lo a reconstruí-lo.

Em resumo, o brincar deve ser compreendido como um *suporte da brincadeira* e o brincar como a *ocupação privilegiada* para as crianças aprenderem e se desenvolverem.

Capítulo III – Metodologia de investigação

Neste capítulo procuramos descrever as razões que estiveram na base do estudo, as questões e objectivos que o orientaram, os sujeitos que nele participaram e as opções metodológicas pelas quais se enveredou.

3.1. Razões do estudo

Com o estudo pretendemos conhecer e caracterizar questões associadas às novas tarefas que vieram a ser integradas no exercício de funções dos educadores como sejam as da supervisão e acompanhamento da componente de apoio à família. Se estas eram tarefas que, na rede privada, já vinha a ser praticada em muitas instituições, na rede pública só recentemente é que foi implementada, conforme vimos no quadro teórico deste trabalho. Assim, as questões que nos preocupam têm como referência as dificuldades e constrangimentos que nos parecem existir em torno do desenvolvimento deste novo papel atribuído aos educadores de infância e o sentimento de que o funcionamento desta componente poderia ser melhorado.

Pretende-se assim poder trazer alguns contributos para o nosso desenvolvimento profissional e para repensar as características de funcionamento das actividades de animação sócio-educativa que integram a componente de apoio à família na educação pré-escolar.

3.2. Questões e objectivos do estudo

Considerando o enunciado e no quadro de uma questão mais geral “*Como promover uma Componente de Apoio à Família que responda aos interesses das crianças e suas famílias, no quadro de uma resposta formativa de qualidade?*”, delimitámos outras questões mais específicas:

1. Quais as percepções das crianças sobre as actividades da Componente de Apoio à Família?
2. Quais as percepções das famílias sobre o funcionamento da Componente de Apoio à Família?

3. Que dinâmicas promover para que os tempos destinados à Componente de Apoio à Família se apresentem experiencialmente gratificantes para crianças e adultos?

Em conformidade com as questões delineadas constituem-se como objectivos do estudo:

- Conhecer as percepções das crianças sobre a natureza das experiências realizadas nos tempos destinados à Componente de Apoio à Família.
- Conhecer as percepções dos pais sobre o funcionamento da Componente de Apoio à Família
- Identificar dinâmicas que facilitem a melhoria das respostas proporcionadas pela Educação pré-escolar.
- Aprofundar conhecimentos acerca da Educação pré-escolar.

3.3. Sujeitos do estudo

O estudo como já referimos, no capítulo um do relatório, foi desenvolvido numa instituição particular de solidariedade social e envolveu 16 crianças, com quatro anos de idade, e os pais (mãe e pai) das mesmas. Envolveu ainda a educadora responsável que supervisiona a Componente de Apoio à Família/ directora da instituição, a auxiliar da acção educativa que orientava o período após o almoço. Correspondendo os sujeitos envolvidos no estudo ao grupo envolvido no projecto de intervenção, a caracterização dos mesmos encontra-se efectuada no capítulo um deste relatório.

3.4. Opções metodológicas

3.4.1. Natureza do estudo

O estudo integra-se numa metodologia de investigação-acção, assumindo uma natureza qualitativa. Importa anotar a complexidade que, como refere Máximo-Esteves (2008), advém de assumir em simultâneo o papel de actor educacional e o de investigador.

Procurando uma definição que nos ajude a aprofundar a compreensão do significado de investigação-acção importa retomar Elliott (1991, citado por Máximo-

Esteves, 2008) quando afirma que “podemos definir a investigação-acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (p. 18).

A afirmação deixa perceber duas ideias fundamentais, e que entendemos estar presentes neste nosso projecto, que é o desejo de melhorar a qualidade do que se passa numa determinada situação e a necessidade de a investigar, integrando, portanto, um dupla dimensão, acção e investigação. Como refere Máximo-Esteves (*idem*):

“esta noção remete para o conceito de desenvolvimento (pessoal e profissional) para o qual se requer compreensão dos ambientes e das acções, cuja mudança se deseja, mediante a prática de investigação dos mesmos” (p. 18).

Considerando que adopção de uma única definição de investigação pode dar uma ideia parcelar, deixando de contemplar outros possíveis pontos de vista, importa retomarmos a opinião de Cohen e Marion, citados por Bell (1997), que definem investigação-acção como:

um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata (...) o processo é constantemente controlado passo a passo, isto é, numa situação real, durante períodos de tempo variáveis, através de mecanismos diversos, como por exemplo: questionários, entrevistas, diários, etc, de modo a que os resultados subjacentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso (p. 21).

Quando se desenvolve um trabalho de investigação-acção, este necessita ser planificado, especificando os meios e procedimentos a adoptar para recolha e tratamento da informação, aspectos que abordamos a seguir.

3.5. Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados

Para a recolha de informação, recorreremos a técnicas de natureza diversificada. Começamos por fazer a **revisão bibliográfica**, no sentido de nos ajudar a compreender as directrizes e fundamentos em que nos apoiar para caracterizar e interpretar a situação em estudo, bem como para suporte à construção dos instrumentos de recolha de dados. Para além do suporte que proporciona à realização do estudo permite também perceber possibilidades ainda não exploradas face à problemática a investigar.

Como técnicas de recolha de dados empíricos recorremos à **observação participante**, e respectivas notas de campo, fotografia, entrevista e questionário.

Como refere Máximo-Esteves (2008) a observação permite “o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p.87), tendo sido essa a nossa preocupação.

As **notas de campo** são, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) “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” (p. 150). Utilizámos as notas de campo essencialmente para registo dos dados no decurso e da acção. Estas incluem dados sobre as acções e interacções das crianças e sobre elementos do contexto, tendo constituído uma estratégia importante para ir conhecendo melhor o grupo e construindo respostas ajustadas ao mesmo. Procedemos ainda ao registo de algumas anotações mais extensas, após algumas sessões de intervenção, tomando estas a forma, como designa Máximo-Esteves (2008), de registos escritos.

Recorremos também ao registo de observações através de **fotografias**. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a fotografia “está intimamente ligada à investigação qualitativa. As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo e são frequentemente analisadas indutivamente.” (p. 183). Para nós foram particularmente úteis para documentar e melhor poder analisar os recursos materiais e espaciais.

A **entrevista semi-estruturada** dirigida às crianças foi outra estratégia para recolha de dados, sendo utilizada em dois momentos, que corresponderam com o início e o final do projecto que desenvolvemos (ver anexo 4). Procurámos através dela conhecer as opiniões das crianças, no momento 1, sobre as actividades que vinham a realizar, e no momento 2, sobre as actividades desenvolvidas no âmbito projecto. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994) a entrevista “consiste numa conversa intencional, entre duas pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra” (p.134). Foi em formato de conversa que procurámos recolher as opiniões das crianças sobre a componente de apoio à família, tendo salvaguardado os necessários procedimentos de legitimação da mesma, como informar as crianças sobre o objectivo da mesma e auscultar sobre a disponibilidade para responder as questões. Tivemos como ponto de partida um guião com algumas questões, integrando um conjunto de tópicos previamente por nós definido. Não podemos deixar de anotar a nossa

concordância com a ideia de Oliveira-Formosinho e Araújo (2007) retomada por Máximo-Esteves (2008), quando afirmam que:

a modalidade de entrevista semiestruturada reúne um conjunto de atributos que permitem utilizá-la como instrumento metodológico mais adequado para dar expressão à voz das crianças, um requisito indispensável para que esta se torne participante activa na (re)construção do conhecimento científico sobre si própria (pp. 99-100).

Recorremos, ainda, ao **questionário** para recolha de informação junto da responsável pela supervisão da Componente de Apoio à Família/directora da instituição (ver anexo 2) e dos pais das crianças (ver anexo 3). A construção do questionário e a formulação das questões constituem uma fase crucial do desenvolvimento da investigação, tendo recorrido à apreciação do mesmo, por três pessoas, um delas educadora de infância e mãe em simultâneo, no sentido de contrastar opiniões sobre a clareza e significado das questões. As perguntas num questionário podem ser abertas ou fechadas, segundo a função com que são feitas. Numa pergunta deste tipo as respostas possíveis são incluídas numa lista e o inquirido escolhe uma delas, pelo que devem definir-se bem as opções para recolher a sua opinião. Na pergunta aberta o inquirido constrói a resposta, pelo que é permitida qualquer resposta. Este tipo de perguntas é útil quando se deseja obter informação mais profunda e também quando o inquiridor não prevê qual seja a resposta. No questionário aos pais foram integradas os dois tipos de questões e no questionário à profissional da instituição apenas questões abertas (anexo 3).

A **análise documental** foi também uma estratégia utilizada para análise e interpretação de informação contida em determinados documentos, tais como o Projecto Curricular de Instituição, o Projecto Curricular de Turma e o Regulamento Interno da instituição.

Para tratamento e análise da informação das entrevistas e das questões abertas dos questionários, procedemos à codificação das respostas em categorias, recorrendo à técnica de **análise de conteúdo**, pois, como referem Pardal e Correia (1995, retomando a ideia de Almeida & Pinto, 1976), “incide sobre a captação de ideias e de significações da comunicação” (p.73).

Assim, tendo em conta os objectivos do estudo e a leitura das respostas da educadora/ coordenadora ao questionário, criámos cinco categorias de análise, que se reportam às suas opiniões quanto: à resposta proporcionada pela CAF; às dificuldades identificadas no seu funcionamento; aos benefícios da frequência da CAF para as

crianças; aos constrangimentos que se colocam aos educadores na supervisão; às potencialidades da implicação do educador na supervisão.

Para análise das respostas dos pais/encarregados de educação, foram criadas também cinco categorias que se reportavam às suas opiniões sobre: os períodos frequentados pelas crianças; as razões pelas quais as crianças a frequentam; o conhecimento das actividades realizadas pelas crianças; os meios de informação das actividades realizadas pelas crianças na CAF; e sugestões a integrar na Componente de Apoio à Família.

Por último, para análise da informação das entrevistas efectuadas às crianças criamos um conjunto de oito categorias através das quais se pretendeu caracterizar as suas opiniões em relação: às actividades realizadas; ao tipo de brincadeiras/jogos realizados; aos parceiros de jogo; actividades preferidas pelas crianças; ao que não gostam de fazer; às razões da frequência/período da hora de almoço; aos espaços lúdicos frequentados no período da tarde e às actividades realizadas no período da tarde.

A análise de alguns dados foi feita de modo narrativo, outros foram resumidos em tabelas ou gráficos, mas atendendo sobretudo à sua dimensão qualitativa, ainda que expressa de forma numérica. Para o tratamento desses dados recorreremos ao programa informático Microsoft Office Excel 2007.

Capítulo IV- Apresentação e análise de dados

No presente capítulo procedemos a apresentação e análise da informação, tendo em conta as diferentes fontes, responsável pela supervisão da componente de apoio à família/directora da instituição, pais e crianças.

4.1. Opiniões da coordenadora pedagógica sobre a Componente de Apoio à família -CAF

a) Quanto à resposta que a CAF proporciona às crianças e famílias

A coordenadora da instituição manifesta uma opinião positiva em relação à resposta proporcionada às crianças e suas famílias pela CAF, referindo que “*de acordo com as possibilidades da Instituição a Componente de Apoio à Família dá resposta às necessidades das crianças*”. Todavia as suas afirmações permitem também observar a existência de alguns constrangimentos na concretização dessa resposta, não só por anotar que tal acontece dentro das possibilidades de que dispõe a instituição, mas também pelo tempo alargado de frequência da componente pelas crianças, sublinhando “*não se pode ignorar que as crianças passam demasiado tempo fora do ambiente familiar*”.

b) Quanto às dificuldades identificadas no funcionamento da CAF

O discurso da coordenadora/supervisora releva que as principais dificuldades se centram em questões que têm a ver com a supervisão e o acompanhamento próximo das crianças, no sentido de favorecer o seu bem-estar afectivo, relacional e físico. Como pode perceber-se da sua afirmação; as dificuldades são “*acompanhar e atender cada criança nas suas necessidades e na gestão de emoções que entram com frequência em conflito nas inter-relações e também no confronto de gostos e maneiras de fazer as coisas*”.

c) Quanto aos benefícios da frequência da CAF para as crianças

As oportunidades de *interacção com outras crianças* são a dimensão que surge mais evidenciada no discurso da coordenadora, em relação às vantagens que a frequência CAF pode proporcionar às crianças. Acentua, neste sentido, poder criar

oportunidades de interacção social que, nas sociedades actuais, as famílias têm dificuldade em assegurar às suas crianças. Refere *“As crianças têm tempo para Brincar juntas, uma vez que muitas delas não têm irmãos, nem grandes espaços livres para o fazerem. E por outro lado o tempo que os pais lhe podem dedicar também é pouco”*.

d) Quanto aos constrangimentos que se colocam aos educadores na supervisão da CAF

A coordenadora da instituição considera de forma idêntica os constrangimentos que se colocam aos educadores na supervisão da CAF e os que têm a ver com o seu funcionamento, o que releva a responsabilidade que se pressupõe assumir em assegurar o seu bom funcionamento, ou seja, evitar o *“cansaço por parte das crianças”* e responder a *“necessidades individuais e diferenciadas”*.

e) Quanto às Potencialidades da implicação do educador na supervisão da CAF

A coordenadora considera a implicação dos educadores como uma oportunidade para facilitar às crianças gerirem o tempo em função das suas preferências, se expressarem e estabelecerem relações. Releva que esse tempo pode ser aproveitado *“no sentido de a criança fazer mesmo aquilo que gosta, exteriorizando as suas capacidades e habilidades. Priorizar a componente afectiva, tão importante nesta idade das crianças”*.

4.2. Opiniões dos pais acerca do funcionamento da CAF

A inquirição dos pais decorreu como já referimos através de um questionário, distribuído e recolhido no início do mês de Junho, através do qual procurámos recolher informação que nos permitisse compreender o modo como percebiam a resposta proporcionada ao seu filho pela Componente de Apoio à Família.

No sentido de melhor compreender o tempo de permanência das crianças na instituição questionámos sobre os períodos da CAF frequentada pelas crianças.

a) Quanto aos períodos da CAF frequentados pelas crianças

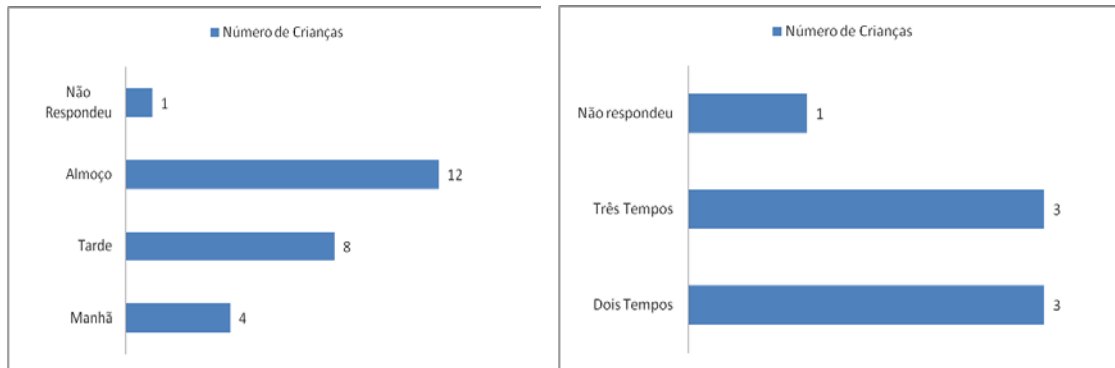


Gráfico 6 – Frequência dos períodos da Componente de Apoio à Família pelas crianças

Como podemos observar nos gráficos acima apresentados, o período de almoço é o mais frequentado pelas crianças (12), seguido do período de da tarde (8) e por fim o período da manhã (4). Os dados deixam perceber que a falta de tempo para fazer refeições em família, pode ser uma das razões para um índice mais elevado de frequência do período de almoço pelas crianças. Alguns pais dizem que as crianças frequentam dois (3) e três tempos (3) que integram a CAF, não permanecendo, assim, por períodos muito extensos na instituição, sendo o tempo de entrada ao que os pais menos recorrem, o que pode entender-se que a frequência desta Componente é destinadas apenas a algumas crianças.

b) Quanto às razões pelas quais as crianças frequentam a CAF

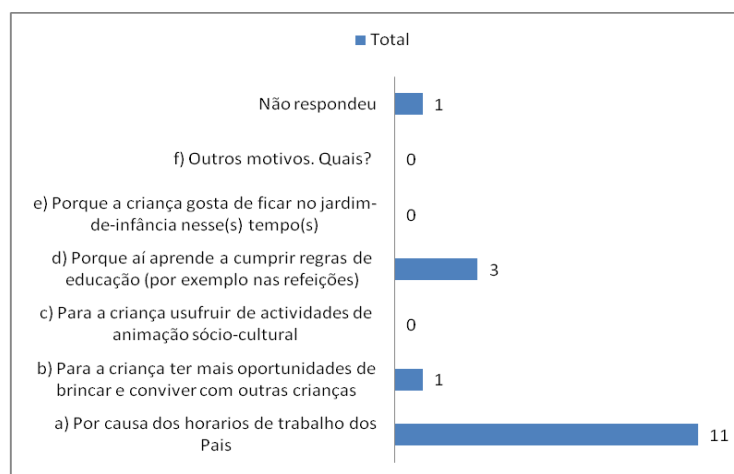


Gráfico 7- Razões da frequência da Componente de Apoio à Família

Os motivos pelos quais os pais recorrem aos serviços da CAF prendem-se maioritariamente, de acordo com a sua opinião, com os “horários de trabalho dos pais” (11). Para alguns pais (3) os motivos são também “*porque aí aprende a cumprir regras de educação*”. Apenas para uma pequena minoria de pais (1) a frequência dessa componente se prende com o facto de “a criança ter mais oportunidades para brincar e conviver com outras crianças”.

Solicitados os **pais manifestar a sua opinião**, apenas 3 pais a indicaram. Um desses pais alerta que uma maior flexibilidade nos horários de entrada e saída poderia constituir uma alternativa à utilização da CAF, referindo:

(P2) “*o colégio deveria permitir ir buscar as crianças ate ao 12:45h, para que as crianças almoçassem com os pais*”.

Os outros dois pais acentuam que só usam a componente no período que coincide com o seu horário de trabalho, mas ser vantajoso saber que podem dispor dela, como pode ver-se no seguinte argumento:

(P1) *Mesmo utilizando (...) apenas por um período curto de tempo à tarde, é importante saber que existe a possibilidade de recorrermos a essa alternativa quando precisarmos*”.

c) Quanto ao conhecimento das actividades realizadas pelas crianças na CAF

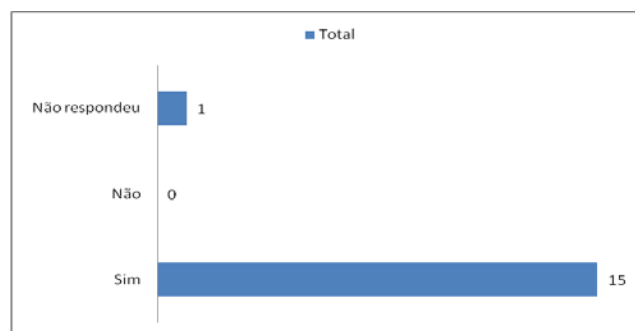


Gráfico 8 - Conhecimento dos pais das actividades que as crianças fazem na Componente de Apoio à Família

Com excepção de um pai, que não respondeu á pergunta, todos os outros manifestam conhecer o que o filho faz na instituição nos períodos destinados à Componente de Apoio à Família (15).

Sendo solicitados a indicar alguns dos possíveis meios de obtenção dessa informação, as opiniões apresentam algumas diferenças como pode ver-se no gráfico 9 a seguir apresentado.

d) Quanto aos meios de informação dos pais

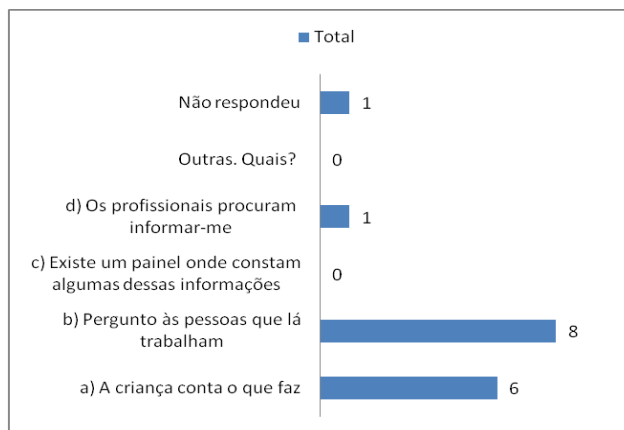


Gráfico 9 - Meios de informação dos pais sobre as actividades que as crianças fazem na CAF

A maioria dos pais manifesta tomar a iniciativa de se informar sobre as actividades que as crianças realizam nos períodos destinados à CAF, surgindo com número mais elevado a afirmação “*pergunto às pessoas que lá trabalha*” (8); “*a criança conta o que faz*” (6) e por fim a menos quantificado é “*os profissionais procuram informar-me*” (1). A segunda fonte de informação é a criança (6) e apenas um pai indica serem os profissionais a procurar informá-lo. Aspecto que, em nosso entender, carece de melhor atenção.

Solicitámos aos pais a explicitar a sua opinião, apenas três pais o fizeram. Ainda que limitada a possibilidade de ilustração das opiniões dos pais, importa sublinhar os contributos recolhidos. Um dos pais alerta para a importância da instituição disponibilizar informação aos pais, referindo: (P1) “*Deveria existir um painel de informação de acordo com a pergunta anterior*”.

Outro pai aponta para a partilha mútua de informação, dizendo: (P3) “*a comunicação deve ser bilateral/ informação espontânea e diferida pelos profissionais*”.

Por sua vez, (P3) releva que se solicitada informação, lhe é fornecida pela instituição, anotando “*normalmente o meu filho descreve as actividades e com quem as realizou e quando tenho dúvidas pergunto, pois existe sempre alguém disponível para me esclarecer*”.

e) Quanto às sugestões a integrar na CAF

As sugestões apresentadas pelos pais para integrar na CAF apontam para algumas actividades de dinamização desta componente, umas que podem entender-se como de cariz mais recreativo, como (P1) “*criação de clubes, tais como, de leitura, oficinas de expressão, etc.*”, outras mais ligadas a aprendizagens específicas como (P3) “*inglês, informática, música e desportos*”.

Outro tipo de sugestões apresentadas incide na informação escrita e personalizada a proporcionar às famílias sobre as actividades realizadas pelos seus filhos (P2) “*escrever na caderneta individual do aluno as actividades relevantes*”.

4.3. Opiniões das crianças sobre a Componente de Apoio à Família

Como referimos anteriormente procurámos conhecer as opiniões das crianças em dois momentos, cujos resultados apresentamos em Momento 1 e 2.

Momento1 (Abril 2010)

a) Quanto às actividades realizadas

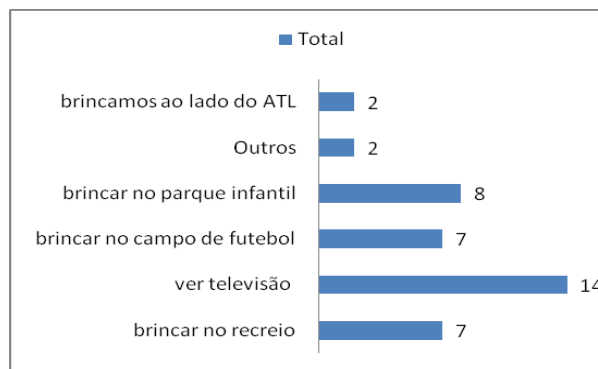


Gráfico 10 – Actividades que as crianças indicam realizar depois do Almoço

Como pode observar-se no gráfico 10, a actividade que as crianças mais indicam como realizar depois do almoço é *ver televisão* (14). O brincar ocupa as restantes referências apresentadas pelas crianças, mas diversificando os espaços de brincar. Assim, como um valor aproximado surgem “o *brincar no parque infantil*” (8),

“brincar no campo de futebol”(7) e “brincar no recreio” (7), ou seja, actividades que se situam no espaço exterior.

b) Quanto ao tipo brincadeiras/jogos realizados

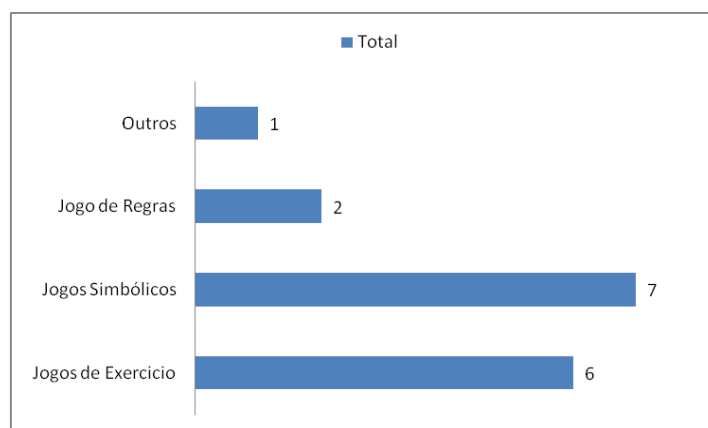


Gráfico 11 – Caracterização das actividades lúdicas das crianças

Para a classificação de brincadeiras/jogos que as crianças indicam realizar recorreremos à tipologia apresentada por Piaget (1970, citado por Bandet & Sarazanas, 1972). Segundo a opinião das crianças as actividades que realizam incidem nos jogos de simbólicos ou faz de conta (7) e nos jogos de exercício (6). Como exemplo dos jogos simbólicos enunciados, são de referir “brincar às princesas e às mosqueteiras” e “brincar aos bebés papás e mamãs”. Como jogos de exercício as crianças incidem sobretudo em brincar “às corridas” e “ao apanha, apanha”. O jogo de regras aparece apenas referenciado por duas crianças, reportando-se ambas “macaquinho do chinês”. Na subcategoria outros foram integrados actividades em que um brincar não era identificado pela criança, referindo “brincamos a uma coisa qualquer”.

c) Quanto aos parceiros de jogo

Quando inquiridas as crianças com quem costumam brincar, do total das 16 crianças inquiridas, a grande maioria (13) indica ser “com os amigos”, argumentado “porque são meus amigos” (9) “porque gosto deles” (4). Uma criança refere não brincar com os colegas, dizendo “não brinco com os outros porque não quero” (1) e duas não responderam.

d) Quanto às actividades preferidas pelas crianças

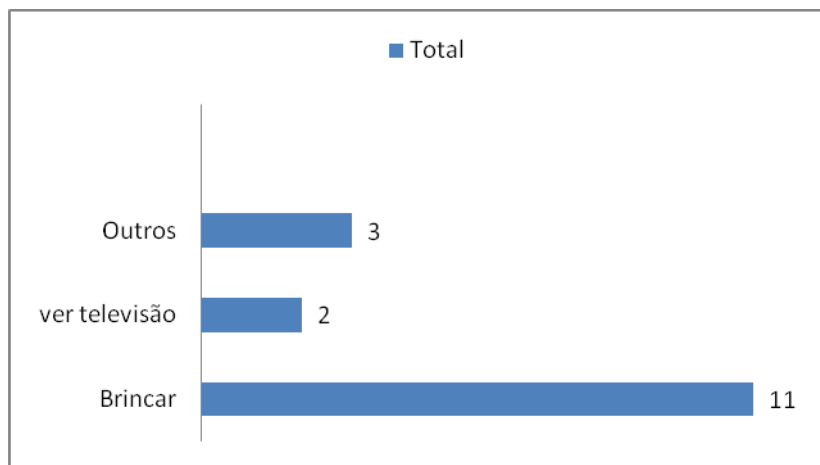


Gráfico 12 – Actividades preferidas pelas crianças no tempo da CAF/período almoço

Como pode observar-se no gráfico 12, a actividade preferida pelas crianças é o brincar (11). Neste brincar aparecem enunciados tipos de brincadeira diferente, como por exemplo “*brincar e brincar*” “*brincar às coisas, ao faz de conta*”.

Apenas duas crianças consideram entre as suas preferências lúdicas ou recreativas “*ver televisão*”, o que deixa perceber face aos dados da questão a) que os tempos ocupados a ver televisão podem não corresponder às suas preferências.

e) Quanto ao que as crianças não gostam de fazer

Entre as actividades que as crianças enunciam como não gostar de fazer nos períodos destinados à Componente de Apoio à Família, referem aspectos diversificados que se prendem com: a realização de *actividades específicas* (8), como por exemplo “*não gosto da casinha porque tem muitas coisas de meninas*”; *com as relações interpessoais* (2), como “*não gosto de brincar com os meninos maus*”; o *receio de não ser bem sucedidas*”; “*não gosto de realizar jogos difíceis*” (2). Algumas crianças (4) manifestaram gostar de tudo.

f) Quanto às razões da frequência da CAF/período de almoço

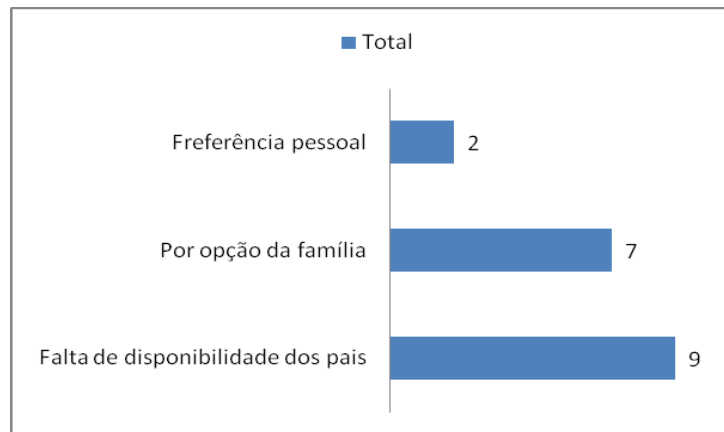


Gráfico 13 – Percepções sobre as razões da frequência da CAF/período de almoço

Os dados apresentado no gráfico 13, evidenciam que a maioria das crianças (9) reconhece ser a ocupação profissional dos pais que está na base da sua frequência da CAF, enunciando por *exemplo* “os pais trabalham longe” e a “a minha mãe não tem tempo”. Várias crianças (7) apresentam ainda opiniões que remetem para ser uma opção da família, como por exemplo se observa no enunciado “*porque a mãe quer, a comida aqui é boa*” e em outros nos quais as crianças ideias ainda pouco concisas sobre a verdadeira razão, como pode ver-se enunciado “*porque a mãe e a avó não deixam ir a casa*”. A compreensão deste tipo de pensamento das crianças requer ter em conta a faixa etária em que se situam (pré-operatória, de acordo com a classificação de Piaget).

g) Quanto Espaços lúdicos frequentados na CAF/período da tarde

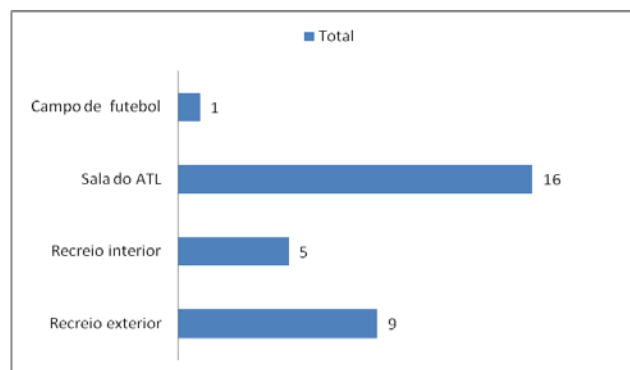


Gráfico 14 – Espaços lúdicos frequentados no final da tarde

A sala destinada às actividades de animação socioeducativa (“sala do ATL”) surge enunciada pela totalidade das crianças (16) como espaço lúdico frequentado com regularidade, como era esperado. Como outros espaços frequentados as crianças enunciam o recreio exterior (9), recreio interior (5) e campo de futebol (1).

Não podemos deixar de anotar que a opinião aqui apresentada é recolhida num período de inverno, pelo que as condições climatéricas podem estar na base da menor utilização do espaço de recreio.

Aliás numa das notas de campo que registámos de um diálogo com a auxiliar que dinamiza o tempo da CAF, este aspecto aparece referido, como “*no período de inverno costumo utilizar o espaço interior, como seja a sala do ATL e o pátio*”.

h) Quanto às actividades realizados na CAF/no período da tarde

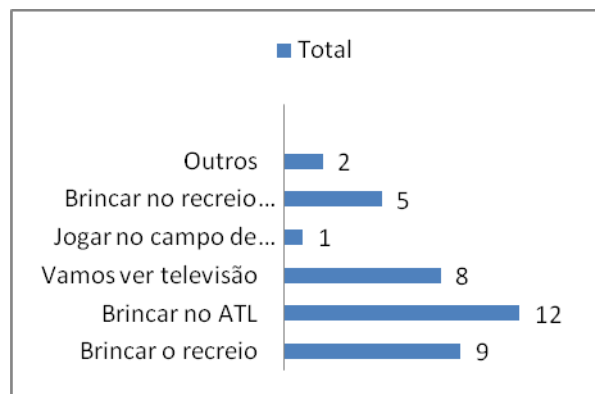


Gráfico 15 – Actividades desenvolvidas no período da tarde/Prolongamento

Em coerência com o tipo de espaços indicados como sendo frequentados pelas crianças surgem, como pode ver-se no gráfico as actividades que realizam.

Importa considerar que a televisão se encontra na sala de actividades de animação socioeducativa, enunciada aqui como ATL. Assim, brincar no ATL (12) e ver televisão (8) ocorrem no mesmo espaço. Porém, as actividades ocorrem em tempos diferenciados, pois como, refere uma criança “*quando não há televisão, vou brincar*”.

Aspecto que também surge, por nós registado, numa nota de campo sobre informação fornecida pela auxiliar, em que esta afirma “*quando as crianças vêm televisão não brincam, ou fazem uma coisa ou outra*”. Na opção outros surge evidenciado por uma criança o desejo de se envolver num brincar mais estruturado “*não fazemos jogos, não jogamos, só brincamos*”.

Momento 2 (Junho 2010)

No final do ano lectivo, procurámos recolher a opinião das crianças sobre as actividades que mais gostaram de fazer.

A primeira referência de todas as crianças incidiu sobre os jogos que tínhamos realizado. Assim, importa observar e analisar as preferências das crianças em relação aos mesmos.

a) Quanto às preferências das crianças pelos jogos realizados

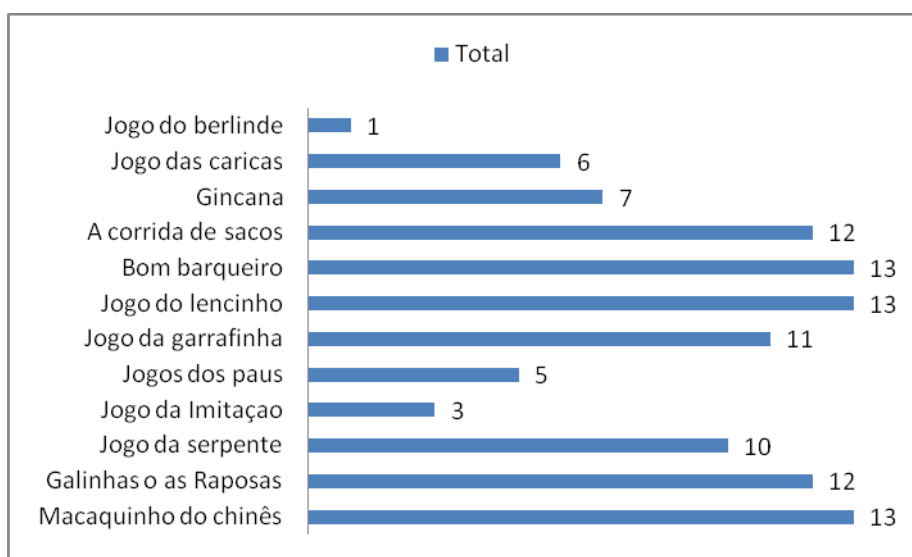


Gráfico 16 – Jogos preferidos pelas crianças realizados na Componente de Apoio à Família (CAF)

Os jogos que as crianças indicaram como tendo sido os que lhe suscitaram maior interesse, foram: “*macaquinho do chinês*”, “*jogo do lencinho*” “*bom barqueiro*”; com igual número (13). São jogos de regras, embora com características diferentes. Os dois primeiros são jogos que implicam movimento e atenção, no sentido de obter sucesso. O terceiro é mais um jogo de sorte ou azar, mas que requer a conjugação de esforços e espírito de equipa para vencer o jogo.

Seguindo a ordem decrescente de preferência, as crianças situam os jogos “*galinhas e a raposa*” (12) e a “*corrida de sacos*” (12). É de anotar que se trata de dois jogos que foram propostos pelas crianças, como os dados das **notas de campo** que apresentamos neste trabalho permitem observar.

Com um valor próximo surge o “*jogo de perícia (“garrafinha”)*” (11) que exige coordenação visuo-motora. O “*jogo da serpente*” (10) exige equilíbrio e atenção.

A preferência aparece ainda dividida por outros jogos, nomeadamente: o da “*gincana*” (7), que exige perícia e velocidade; “*o jogo das caricas*” (6), que requer destreza manual; o “*jogo dos paus*” (5), “*jogo da imitação*” (3) e dos “*jogo dos berlindes*” (1).

Tendo sido por nós, registadas *notas de campo*, durante, mas sobretudo depois da realização desses jogos, entendemos ser pertinente retomar aqui esses dados para melhor compreender o porquê das preferências manifestadas pelas crianças.

Macaquinho do chinês

As crianças partilham as opiniões sobre as regras do jogo, identificando as exigências que as mesmas colocam: C2¹¹ “*temos que ficar quietos, sem nos mexermos*”; C15 “*parecemos estátuas*”; C6 “*este jogo é muito fixe*”; C8 “*gosto muito*”.



Figura 7 – Jogo do Macaquinho do Chinês

Jogo do lencinho/ corda

Os enunciados deixam perceber que as crianças se interrogam sobre o seu desempenho no jogo, reconhecendo diferenças no mesmo: C10 “*gosto muito do jogo do lencinho, porque corro muito e ganho sempre*”; C12 “*eu não gosto de ser a pata choca*”; C2 “*eu gosto de jogar, mas não corro muito e os meninos apanha-me sempre*”.



Figura 8 – Jogo do lencinho e o jogo da corda

¹¹ A letra “C”, significa a Criança e o número que precede a consoante represente a número atribuído à entrevista da criança quando foi realizada.

Jogo das galinhas e das raposas

As crianças assumem o papel activo na definição das propostas de jogo, assumindo o papel de dinamizadores de certos tempos. Assim, procuram partilhar com o educador os seus saberes, dizendo-lhe que lhe querem ensinar um jogo, fazendo emergir o seguinte diálogo:

C1 – *“eu vou dizer como se joga, é muito fácil”.*

C12 – *“é muito fácil e divertido”*

C5 – *“tens que contar até 10 e só depois é que começa o jogo”.*

C14 – *“tu é quem mandas. Uns são galinhas (meninas) e outros são as raposas (meninos). As raposas têm que apanhar as galinhas”.*

C6 – *“gosto de jogar, porque corro muito e apanho muitas galinhas”.*

C13 – *“é um jogo de faz de conta, parecido com o da imitação”.*

Depois de realizado o jogo, e no final da sessão, o educador foi abordado novamente por duas crianças que perguntaram o seguinte:

C16 – *“gostaste do jogo que te ensinamos? Já sabes as regras?”.*

C11 – *“quais são, diz lá, para sabermos se já as sabes!”.*

Como os dados permitem observar as crianças assumem o papel de orientador do jogo e imitando o adulto procuram saber se as regras do mesmo foram por ele compreendidas.



Figura 9 – Jogo das galinhas e das raposas

Jogo dos paus

A importância da dimensão sociocultural no processo de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano, de que nos fala Vygotsky (1979), surge evidenciada no discurso das crianças, C1 e C12 - “*gostámos do jogo porque tínhamos que fazer pontaria*”; C11 - “*o jogo dos paus é fixe, o meu Pai também joga*”; C6 - “*o meu Pai joga na aldeia, quando há festa. Também jogam, muitas pessoas*”.



Figura 10 – Jogo dos paus

Jogo da serpente

As falas das crianças evidenciam as potencialidades que o jogo assume, no processo de estimulação pessoal, pelo prazer que gera: C1 - “*o jogo da serpente é fixe mas é difícil. Temos que estar com atenção*”; C6 - “*gosto muito destes jogos, porque tenho muita força*”; C9 - “*gostei de jogar, mas perdi. Não me importo, fiquei a gritar pelos meus amigos*”.



Figura 11 – Jogo da serpente

A corrida dos sacos

Como evidencia a criança C6 é necessário atender à complexidade do jogo, para que possa constituir-se num desafio, mas também, e tomando em consideração a perspectiva de Vygotsky (1979) de zona desenvolvimento próximo, quando a sua dificuldade se situa ou pouco acima das capacidades de realização da criança é ajudada por outro a concretizá-lo, pode tornar-se um elemento importante de desenvolvimento. Ideia para que alertam os seguintes enunciados: C6 – *“na aldeia do meu pai também jogamos um jogo muito fixe, com sacos e têm que dar saltos, saltos grandes para ganharem”*.

Educador – “sabes como se chama esse jogo? Gostavas de o jogar?”

C6 – “é um jogo dos grandes e os meninos não podem jogar, só vêm”.

C1 – “eu não vi jogar, mas gostava de jogar também. Podemos jogar?”

A gincana/estafeta

O envolvimento do adulto no jogo da criança, parece ser percebido pelas crianças como facilitador de interacção e incentivo a ir mais além, como referem: C1 – *“nós jogamos às vezes, mas contigo é mais divertido”*; C3 – *“gostei porque é fixe, porque todos temos que fazer corridas”* C7 – *“ganhamos 2 vezes porque todos somos muito rápidos”*; C8 – *este jogo novo é muito fixe, tu também és fixe”*.



Figura 12 – Jogo da gincana/ estafeta

b) Quanto a outras preferências das crianças

Para além dos jogos acima enunciados as crianças referiram ainda ter gostado de *“brincar”* (12); *“ver televisão”* (3); e *“ir às vezes para a areia”* (1). Entre as formas de brincar, as crianças referem formas lúdicas diversas, como por exemplo C12 *“brincar e fazer emoções”*, *brincar com os meus amigos* e C1 *“brincar a uma coisa qualquer”*.

Capítulo V- Considerações do estudo

5.1. Discussão dos resultados

Tendo em conta a questão geral de pesquisa e que se refere “Como promover uma Componente de Apoio à Família que responda aos interesses das crianças e suas famílias, no quadro de uma resposta formativa de qualidade?”, importa centrarmos a discussão em alguns aspectos que surgem dos dados.

Os resultados permitem verificar que é importante ter em conta as opiniões das crianças na organização das propostas recreativas, a promover nos períodos destinados à componente de apoio à família, no sentido de poderem realizar actividades e estabelecer interacções que se lhes tornem pessoalmente gratificantes e estimulantes do ponto de vista da sua aprendizagem e desenvolvimento. Neste âmbito, importa considerar a importância que assumiram para as crianças os jogos e brincadeiras que, em conjunto, com o educador escolheram realizar.

Os resultados deixam ainda perceber a importância de rentabilizar os recursos espaciais e materiais existente nas instituições e gerir o tempo de modo a que possam realizar actividades lúdicas de natureza diversificada e, por conseguinte, poder contribuir para minorar os efeitos menos positivos que pode o facto de as crianças terem de frequentar a instituição por períodos alargados.

Neste sentido, importa anotar que os resultados relativos aos três grupos de inquiridos (crianças, pais e educadora/coordenadora) apontam para a necessidade de recurso a esta componente para que os pais possam trabalhar.

Como os dados também relevam, importa que as crianças se impliquem em actividades que as lhes permitam movimentar-se e interagir, bem como reconhecer a importância que podem assumir a implicação em diferentes tipos de acções, pois para algumas crianças não surge ainda muito claro a importância do brincar como oportunidade de aprendizagem.

Uma outra dimensão a considerar é a organização do grupo que frequenta a CAF. Verificámos que essa componente é, nesta instituição, assegurada no período de almoço por uma auxiliar da acção educativa e que número de crianças ultrapassa o apontado na literatura consultada, ou seja, 25 crianças, por animador sócio-educativo

Assim, importa, em nosso entender, anotar duas questões. Uma é a necessidade de promover esforço para que reduzam o número de crianças a acompanhar e supervisionar, sensibilizando, para o efeito, os órgãos competentes pelas decisões, problema que procurámos superar, dividindo o grupo, e acompanhando apenas 16 crianças. O que em nosso entender facilitou uma relação e apoio mais próximos. É, de ter em conta que os resultados relativos às opiniões da coordenadora apontam dificuldades neste campo, bem como os dados das notas de campo sobre a opinião expressa pela auxiliar que acompanha o grupo.

Um segundo aspecto tem a ver com a formação dos profissionais recrutados para realizar esse acompanhamento, pois não lhe é exigida habilitação específica. Sabendo que hoje há formação nesse campo, como seja o da animação sociocultural, importa que sejam valorizadas e rentabilizadas essas formações, bem como as da formação em educação de infância, no sentido de elevar a qualidade destes serviços.

Os resultados do estudo relevam ainda a importância de promover uma maior troca de informações entre a instituição e os pais e, se possível, procurar novas dinâmicas de dinamização destes tempos, o que em nosso entender pode passar pela colaboração dos pais e outros membros da comunidade, no desenvolvimento de algumas actividades como apontam alguns modelos curriculares. No nosso caso, não foi possível concretizar esta ideia, por a intervenção ocorrer na hora após o almoço e esse tempo ser de “correria” para os pais elementos da comunidade.

Releva-se ainda a necessidade de uma melhor divulgação dos objectivos desta componente e equacionar novas oportunidades de animação sócio-educativa, bem como o envolvimento dos pais na planificação e avaliação destes tempos, no sentido de uma efectiva complementaridade e continuidade educativa.

Temos consciência que este trabalho reflecte as limitações que sentimos ao realizar uma primeira investigação sobre esta problemática e que muito ficou por explorar sobre este assunto tão complexo, mas também que nos permitiu aprender muito sobre o mesmo.

5.2. Contributos do estudo para a prática profissional

O projecto de investigação-acção que desenvolvemos abrangeu todo um conjunto de experiências educativas, através das quais foi possível aprofundar conhecimentos que se prendem com a intervenção e a investigação no campo da educação de infância.

As crianças tiveram a possibilidade de assumir um papel activo, de expressar a sua opinião, construir o seu conhecimento, no que respeita à planificação de actividades, escolher o espaço e os materiais que pretendiam utilizar e desenvolver competências através do lúdico.

Cativar um grupo de crianças com o objectivo concreto de mudar atitudes em relação à introdução de novos hábitos na Componente de Apoio à Família não foi tarefa fácil, mas que tornou o nosso trabalho compensatório e gratificante.

Promover iniciativas que respondessem à construção de respostas experiencialmente interessantes nem sempre foi fácil, uma vez que nestas idades o egocentrismo está ainda bastante marcado e muitas vezes ainda lhes é difícil aceitar a opinião do outro, ou seja, aceitar o outro como ele realmente é.

Notámos que, a maioria das crianças já tinham uma visão considerável em relação ao jogo, embora não tão valorizado como desejavam no período da Componente de Apoio à Família, mas que ao longo do projecto, e principalmente com o decorrer das sessões de intervenção, foram alcançados os objectivos.

Um dos objectivos do estudo era dinamizar e também conhecer as opiniões das crianças sobre os períodos da Componente de Apoio à Família, ou seja, proporcionar às crianças outros locais de jogo/ brincadeira, que apesar de existirem não eram tão utilizados, tais como o campo de futebol, a parque de areia, a mata, etc.

Muito importante ainda foi tentar compreender junto do grupo de crianças quais as actividades que poderiam ser desenvolvidas, para que o presente projecto se tornasse um mecanismo de articulação de saberes.

Por outro lado, assumir o papel de educador e de investigador, em simultâneo, não foi fácil, pois nem sempre era fácil recolher os dados emergentes.

No entanto, através da auscultação continuada das opiniões das crianças, e sempre num clima da sua participação activa, foi possível desenvolver jogos, uns mais conhecidos do que outros e em simultâneo criar novos jogos por auto-criação delas e

desenvolver com elas interações em grupos (alargado e restrito), bem como proceder à pesquisa da acção desenvolvida nesse âmbito.

Assim, e em jeito de conclusão, considero que este projecto foi uma mais-valia para a minha prática e formação profissional, sentindo-me mais competente no desempenho das minhas funções, sobretudo no que se refere à animação e supervisão da Componente de Apoio à Família e a toda a dinâmica que gira em torno desta, desde a sua organização, desenvolvimento e diálogo com os pais e comunidade.

5.3. Considerações finais

Com este projecto de acção e investigação pretendemos aprofundar saberes de natureza teórica e prática sobre a intervenção educativa pré-escolar e, mais especificamente, no que diz respeito à componente de apoio à família.

Procurámos relevar a importância que nesse tempo deve ser atribuída à criação de oportunidades para as crianças brincarem, reconhecendo que esse processo será sempre um meio importante para as crianças se desenvolverem e aprenderem, ou seja, para terem oportunidades de aprender a conhecer o mundo, a desenvolver a imaginação e o espírito de iniciativa, a expressar sentimentos e a criar relações construtivas com os outros. Ou seja, como relevam Kishimoto & Pinazza (2007) “o brincar envolve um clima interactivo e prazeroso com situações marcadas por uma pergunta, uma resposta e um *feedback*” (p. 51), ao qual os adultos devem ficar indiferentes.

Desta forma, procurámos no decurso da nossa intervenção, empenhar-nos em que a componente de apoio à família se constituísse como um tempo pensado, organizado e desenvolvido com a participação das crianças, de modo a que a incitá-las a brincar, a explorar, a sentir e a experimentar. Em síntese, foi nossa preocupação que pudessem brincar e desenvolver-se como seres capazes de um pensar vivo, criativo e crítico e aberto ao diálogo com os outros.

No decurso dos jogos e brincadeiras, procurámos recolher informação que nos ajudasse a melhor compreender, fundamentar e analisar a nossa acção e as questões emergentes, no quadro de um contínuo apoio á caminhada formativa das crianças. Procurámos ter presente a ideia de quando a criança joga fornece um leque alargado de informações sobre o seu modo de ver e se relacionar com o mundo cultural, social e físico em que se integra, e que o educador deve procurar tomá-las em

consideração para melhor poder fornecer-lhe o apoio de que necessita para progredir e se sentir bem. Requer-se, assim, que esta dimensão não seja esquecida na formação dos educadores, no sentido de melhor poderem reconhecer e valorizar a vertente lúdica que, como relevam OCDE (2006) e Vasconcelos (2008), deve integrar a aprendizagem pré-escolar.

Importa, ainda, considerar que a partilha de saberes, mas também de dúvidas, com colegas e outros parceiros educativos, como as famílias, pode ser um importante meio para que os educadores possam de superar dificuldades e caminhar na construção de respostas pré-escolares de qualidade.

Relevamos, também, a importância de promover outros estudos no campo em que se centrou o nosso, pois poderá ser uma ajudar para enriquecer a informação numa área ainda relativamente recente como o é a animação socioeducativa na Componente de Apoio à Família.

6. Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores. In Alarcão, I. (org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, pp. 10-39.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina, 2ª edição.
- Almeida, P. (1987). *Educação Lúdica - técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Edições Loyola.
- Almeida, P. (2004). *Jogos divertidos e brinquedos criativos*. Petropolis: Vozes.
- Bandet J. & Sarazanas R. (1972). *A criança e os Brinquedos*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdam, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brofenbrenner, U. (2002). *A Ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Brofenbrenner, U. (2005). Preparar um mundo para a criança no século XXI: O desafio da Investigação. In Gomes-Pedro, J; Nugent, K; Young, J & Brazelton, B. (2005). *A criança e a família no século XXI*. Lisboa: Dinalivro, pp. 79 – 89.
- Chateau J. (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Atlântida Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática da Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Educação de infância. Nº 90*. Lisboa: Edições da Associação de Profissionais de Educação de Infância – APEI, pp. 8 – 10.
- Gesell, A. (1979). *A criança dos 0 aos 5 anos*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Hohmann, M; Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 3ª Edição.
- Katz, L. (1998). *Cinco perspectivas sobre qualidade*, In DEB/GEDEP, (Eds), *Qualidade de Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da

Educação Básica/ Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério de Educação.

- Kishimoto, T. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil*. Cadernos de Educação de Educação de infância. Nº 90. Associação de Profissionais de Educação de Infância. Lisboa: Edições da APEI. pp. 4-7.
- Kishimoto, T. (2003). *Jogo, brinquedo, brincadeira e Educação*. São Paulo: Editora Cortez.
- Kishimoto, T. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Editora Pioneira.
- Kishimoto & Pinazza (2007). *Froebel: uma pedagogia do brincar para infância*. In Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, M e Pinazza, A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre. Artmed, pp. 37-64
- Koogan- Larousse. (1980). *Dicionário Enciclopédico*. Porto: Âmbar.
- Lima, M. (1995). *Inquérito sociológico*. Lisboa: Editorial Presença.
- Magalhães, B. (2003). O Brinquedo e o Brincar. *Cadernos de Educação de Infância*. nº 68. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância - APEI. pp. 22-24.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Departamento da Educação Básica Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Monteiro M. & Milice S. (1999). *Psicologia – Manual Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Moreira D. & Oliveira I. (2004). *O jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Nicolau, M. (1989). *A Educação Pré-Escolar. Fundamentos e Didáctica*. S. Paulo: Editora Atila S.A.
- OCDE (2006). *Starting Strong II Early childrond Education and Care*. Paris: OCDE.
- OCDE (1989). *As escolas e a qualidade. Colecção Biblioteca Básica de Educação e Ensino*. Porto: Edições Asa.

- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002). *Supervisão na Formação de Professores II – da Organização à Pessoa*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho (2007). Pedagogias de Infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, M. Kishimoto, & A. Porto Alegre: Artmed, pp. 13-36
- Pacheco, A. (1994). *A avaliação dos Alunos na perspectiva da Reforma: Propostas de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. & Correia (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira B. (2002). *Para uma escola sem violência. Estudo de prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Ministério da Ciência e a Tecnologia.
- Pindela A. (2004). Uma pedagogia à escuta do seu tempo. *Cadernos da Educação Cadernos de Educação de Infância*. nº 70. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância-APEI. pp. 9-13.
- Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas. Problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Posada, J. (2001). *Metodologia de la investigación. Fundamentos*. Salamanca: Amarú Editores.
- Rego, T. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Sarmiento, T. & Fão, M. (2005). Todos juntos a brincar e a aprender. *Actas do I Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância*. (2005). Porto: GaiLivro.
- Silva, I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias de investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, I. (1997). *Orientações para a Educação Pré - Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Núcleo de Educação Pré – Escolar.

- Silva, I. (2002). Organizar a Componente de Apoio à Família. In G. Vilhena e I. Silva, *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Infantil, Núcleo da Educação Pré-Escolar, p. pp 11-34.
- Schultz S., Muller C. & Domingues A. (2006). *A ludicidade e as suas contribuições na escola*. São Paulo: Cortez
- Spodek B. & Saracho O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Vasconcelos, T. (2009). Educação de Infância e promoção da coesão Social. In OCDE (2006). *Starting Strong. Early childhood Education and Care*. Paris: OCDE.
- Vilhena, G. (2002). Componente de Apoio à Família. In G. Vilhena e I. Silva, *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Infantil, Núcleo da Educação Pré-Escolar, p. pp 11-34.
- Vilhena, G. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Ministério da Educação. Lisboa: DEB/ME. Departamento da Educação Infantil, Núcleo da Educação Pré-Escolar. In Vilhena & Silva (2002). Componente de Apoio à Família. pp 11 – 27.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos Psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky. L. S. (1999). *Imaginacion y creacion en la edad infantil*. La habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Wajskop, G. (1995). *O brincar na Educação Infantil*. São Paulo: Cadernos de pesquisa. pp. 62 – 69.

Webgrafia

DGIDC Disponível na internet em: <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/pescolar/Documents/circular> (consulta de 19 de Outubro de 2010)

DGIDC Disponível na internet em:

<http://sitio.dgicd.minedu.pt/recursos/lists/repositorio%recursos2/Attachments/24/Comp.ApoioFam.pdf> (consulta de 13 de Setembro de 2010).

Portal do Governo Disponível na internet em: <http://www.portugal.gov.pt/Portal/Print.aspx> (consulta de 10 de Setembro de 2010).

Portal do Governo Disponível na internet em: <http://www.dgicd.min-edu.pt/recursos/Paginas/Legislacao.aspx>. (consulta de 12 de Setembro de 2010).

Pereira, B. (s.d). Recreios escolares e prevenção da violência dos espaços às actividades. pp. 1 – 12. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt>

Legislação referenciada

Decreto-Lei nº 5/97, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República, I série de 10 de Fevereiro, nº 34.

Despacho 12591/2006- Diário da República, II Série de 16 de Junho, nº 115.

Circular nº 17/DCDC/DEPEB/2007. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

ANEXOS

Anexo 1

Dias da Semana Sessões	Meses de Implementação		
	Março	Abril	Maio
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			

Dias da Semana Sessões	Descrição
	Diagnóstico de Informação
	Entrevistas às crianças, responsável pela Animação da CAF e Coordenadora da CAF
	Observação/ Intervenção
	Intervenção
	Entrevistas às crianças



QUESTIONÁRIO

À educadora responsável pela supervisão da Componente de Apoio à Família

O presente questionário destina-se a um trabalho de investigação integrado no Relatório Final do Estágio de Mestrado em Educação pré-escolar, em desenvolvimento na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Pretende-se conhecer a opinião da educadora/coordenadora do Jardim-de-infância acerca da organização e funcionamento da Componente de Apoio à Família.

Agradecemos a sua colaboração.

Questões

1. Idade _____
2. Formação Académica? _____
3. Tempo de Serviço? _____
4. Vinculo Contratual? _____
5. Refira a sua opinião acerca da Componente de Apoio à Família e a resposta que oferece às crianças.

6. Indique como se encontra organizada a Componente de Apoio à Família.

7. Que tipo de profissionais assumem a responsabilidade pela dinamização desta componente?

8. Enuncie as dificuldades, que em seu entender, apresenta o funcionamento da Componente de Apoio à Família.

9. Enuncie os benefícios que, em sua opinião, apresenta a Componente de Apoio à Família.

10. Refira as limitações e potencialidades que se colocam ao educador animador/dinamizador destes tempos.



Questionário Aos pais das crianças

Exmo. Sr. ou Sr.^a

O presente questionário destina-se a um trabalho de investigação integrado no Relatório Final do Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar, em desenvolvimento na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Pretende-se conhecer a opinião dos pais das crianças acerca da Componente de Apoio à Família do jardim-de-infância que elas frequentam.

Agradecemos muito a sua colaboração e garantimos a confidencialidade e anonimato da informação.

I – Dados pessoais

Assinale a resposta com **X** no respectivo

1. 1. Idade dos Pais/Encarregados de Educação

Pai: Até 21anos 22-30 anos 31-40 anos 41-50 anos Mais de 51 anos

Mãe: Até 21anos 22-30 anos 31-40 anos 41-50 anos Mais de 51 anos

1. 2. Habilitações Literárias dos Pais/ Encarregados de Educação

Habilitações Literárias	Pai	Mãe
4º ano de escolaridade		
6º Ano de escolaridade		
9º Ano de Escolaridade		
12º Ano de Escolaridade		
Bacharelato		
Licenciatura		
Mestrado		
Doutoramento		

1.3. Actividade Profissional dos Pais

Pai: _____

Mãe: _____

1.4. Número de irmãos do seu educando _____

1.5. Número de irmãos que frequentam esta instituição _____

II – Opiniões sobre a Componente de Apoio à Família

2.1. Serviços da Componente de Apoio à Família frequentados pelo seu educando

Prolongamento de horário nos períodos: Manhã Tarde Almoço

Não frequenta a Componente de Apoio à família

2.2. Se frequenta qualquer um destes serviços indique, de entre os possíveis motivos apresentados, aqueles que correspondem à sua opinião.

a) Por causa dos horários de trabalho dos pais	
b) Para a criança ter mais oportunidades de brincar e conviver com outras crianças	
c) Para a criança usufruir de actividades de animação sócio-cultural	
d) Porque aí aprende a cumprir regras de educação (por exemplo nas refeições)	
e) Porque a criança gosta de ficar no jardim-de-infância nesse(s) tempo(s)	
f) Outros motivos. Quais?	

2.3. Quer explicitar as suas opiniões?

2.4. Tem conhecimento do que o seu educando faz nos tempos do prolongamento do horário:

Sim Não

2.4.1. Se responde sim, indique a sua opinião sobre como obtém a informação, considerando as opções assinaladas

a) A criança conta o que faz	
b) Pergunto às pessoas que lá trabalham	
c) Existe um painel onde constam algumas dessas informações	
d) Os profissionais procuram informar-me	
Outras. Quais? _____ _____	

2.5. Quer explicitar as suas opiniões?

2.6. Que sugestões daria para melhorar na Componente de Apoio à Família.

Entrevista

Às Crianças que frequentam a Componente de Apoio à Família

Objectivo geral: recolher informações acerca da Componente de Apoio à Família

Momento 1

Bloco Temático	Objectivos	Formulação das perguntas
Dados pessoais	<ul style="list-style-type: none"> Obter informações a cerca dos dados pessoais do entrevistado. 	<ol style="list-style-type: none"> Que Idade tens? Tens irmãos aqui no colégio?
Actividades desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> Obter informações acerca das actividades desenvolvidas na Componente de Apoio à Família. 	Depois do almoço: <ol style="list-style-type: none"> O que costumas fazer? A que costumas brincar? Com quem costumas mais brincar? E porquê? O que mais gostas de fazer nestes intervalos? Onde mais gostas de brincar? O que mais gostas de fazer? E o que não gostas de fazer aqui? Porque é que almoças no colégio e não vais almoçar a casa? E a tarde que depois de saíres da sala para onde costumas ir? A que costumas brincar/jogar?
Opiniões sobre o desenvolvimento dos tempos de Apoio à Família	<ul style="list-style-type: none"> Descrever opiniões sobre o desenvolvimento dos tempos de Apoio à Família. 	<ol style="list-style-type: none"> O que é tu gostavas de fazer aqui e não fazes?

