



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

Prática de Ensino Supervisionada:

A relevância atribuída pelos/as educadores/as de infância às áreas de conteúdo: Implicações da Teoria das Inteligências Múltiplas em contexto de Pré-escolar

Relatório final apresentado para a obtenção do grau de Mestre na especialidade de Educação Pré-Escolar

Mariana Lobo Dias

**Orientação
Sónia Seixas**

2018, abril



Instituto Politécnico de Santarém

Escola Superior de Educação

Prática de Ensino Supervisionada:

A relevância atribuída pelos/as educadores/as de infância às áreas de conteúdo: Implicações da Teoria das Inteligências Múltiplas em contexto de Pré-escolar

Relatório final apresentado para a obtenção do grau de Mestre na especialidade de Educação Pré-Escolar

Mariana Lobo Dias

**Orientação
Sónia Seixas**

2018, abril

“É da máxima importância reconhecer e estimular todas as variadas inteligências humanas e todas as combinações de inteligências. Nós somos todos tão diferentes, em grande parte, porque possuímos diferentes combinações de inteligências. Se reconhecermos isso, penso que teremos pelo menos uma chance melhor de lidar adequadamente com os muitos problemas que enfrentamos neste mundo.”

Howard Gardner

“Everyone is a genius. But if you judge a fish by its ability to climb a tree, it will live its whole life believing that it is stupid.”

Albert Einstein¹

¹ citação atribuída a Albert Einstein

Agradecimentos

À minha irmã Sara, por sempre ter acreditado nas minhas capacidades e nunca me ter deixado desistir daquilo que é importante.

Ao meu namorado Tiago, pela insistência, amor, carinho e muita paciência demonstrada: obrigada.

Aos meus pais, por estarem sempre presentes e me apoiarem neste sonho, desde o início.

À minha amiga Patrícia, pela preocupação e apoio durante todo o percurso.

Aos meus amigos e familiares por não desistirem de mim e acreditarem que sou capaz.

À minha colega e amiga, Mónica Pedreira que foi a minha companheira durante os estágios e proporcionou momentos muito enriquecedores para a minha futura prática pedagógica.

Aos meus colegas de trabalho, que aguentaram sem a minha ajuda para que pudesse terminar esta etapa.

À professora Sónia Seixas pela orientação e confiança depositada no meu trabalho.

A todos os professores e colegas de mestrado que contribuíram para a evolução das minhas aprendizagens.

Às educadoras cooperantes e crianças que me deram a oportunidade de aprender e formar-me junto delas.

A todos os participantes do estudo que disponibilizaram algum do seu tempo, contribuindo através das suas escolhas pedagógicas.

Resumo

O presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, divide-se em dois grandes capítulos: o primeiro destes é uma reflexão às três práticas pedagógicas realizadas durante o mestrado, apresentando os projetos implementados, algumas das suas atividades e o processo de desenvolvimento pessoal. O segundo capítulo concerne à dimensão investigativa, orientada por duas questões: “Pode-se estabelecer uma relação entre as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (OCEPE) e as inteligências múltiplas de Howard Gardner?” e “Como são trabalhadas as áreas de conteúdo pelos educadores de infância no pré-escolar?”. No decorrer desta pesquisa foi utilizada a metodologia quantitativa, recorrendo-se a inquéritos por questionário aplicados a uma amostra de 107 educadores/as de infância. As principais conclusões da pesquisa indicam que existe uma relação, mesmo que indireta, entre as áreas de conteúdo das OCEPE e a teoria de Gardner. Aproximadamente metade dos educadores de infância atribuem a mesma relevância a todas as áreas de conteúdo, enquanto que os restantes mostraram ter prevalência por duas das áreas de conteúdo.

Palavras-chave: Educação de infância; Teoria das Inteligências Múltiplas; Áreas de conteúdo; Domínios da inteligência

Abstract

This document, made in the scope of a dissertation in Pre-school education, it's divided in two big chapters: the first reflects three pedagogical practices used during the dissertation, presenting the projects that were in use, some of their activities and the process of personal development. The second chapter is about the investigation's dimension guided by two questions: "Can you established a connection between the areas of Pre-School Curriculum Guidelines and the multiple intelligences of Howard Gardner?" and "How are the areas of contents work by teachers in preschool?" During this research the quantitative methodology was used recurring to surveys to a sample of 107 preschool teachers. The main conclusions of the research indicate that there is a relationship, although indirectly, between the areas of Pre-School Curriculum Guidelines and Gardner's theory. Approximately half of all preschool teachers attribute the same relevance to all areas, while the rest showed to be prevalent to two of these areas.

Keywords: Children education; Theory of multiple intelligences; Areas of Pre-School Curriculum Guidelines; Intelligence abilities

Índice

Introdução	10
Capítulo 1 - Caraterização dos contextos de estágio	12
1.1.Caraterização do contexto de estágio em creche	13
Caraterização da instituição	13
Projeto educativo.....	13
Grupo de crianças	14
Ambiente educativo e projecto pedagógico de sala	15
Projeto de estágio.....	16
Análise reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada	17
1.2.Caraterização do contexto de estágio em jardim de infância	20
Caraterização da instituição	20
Projeto educativo.....	21
Grupo de crianças	21
Ambiente educativo e projecto curricular do grupo	22
Projeto de estágio.....	23
Análise reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada	24
1.3.Caraterização do contexto opcional de estágio – jardim de infância.....	28
Caraterização da instituição	28
Projeto educativo.....	29
Grupo de crianças	30
Ambiente educativo e projecto curricular do grupo	32
Projeto de estágio.....	33
Análise reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada	34
2. Auto avaliação do percurso de aprendizagem.....	37

Capítulo 2 - Exercício Investigativo	39
1.Problemática e objetivos	39
2.Revisão da literatura.....	40
Conceito de Inteligência	40
A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner	41
Relação da Teoria das Inteligências Múltiplas com a educação	44
Apreciações à Teoria das Inteligências Múltiplas.....	46
Áreas de conteúdo das OCEPE	47
3.Metodologia	51
Instrumento.....	51
Participantes.....	52
Procedimento de recolha e tratamento de dados.....	54
4.Apresentação e análise dos dados	56
Apresentação dos dados.....	56
Análise e conclusões.....	73
Considerações Finais.....	77
Bibliografia	81
Anexos	
Anexo I - Questionário construído no Google Formulários	

Índice de Figuras

Figura 1- Criança a utilizar uma caixa como se fosse um carro.....	18
Figura 2- Crianças a conhecer a textura das tintas	19
Figura 3- Desenho do auto-retrato	26
Figura 4- Continuação da obra de Kandinsky.....	36
Figura 5- Gráfico referente à idade dos participantes.....	52
Figura 6- Gráfico referente aos anos de serviço dos participantes.....	53
Figura.7- Gráfico referente às valências em que os participantes já desempenharam funções.....	53
Figura 8- Gráfico referente à valência em que exercem funções atualmente .	53
Figura 9- Esquema relativo ao processo para a recolha dos dados	54
Figura 10- Gráfico correspondente aos resultados da pergunta 1.....	57
Figura 11- Gráfico correspondente aos resultados da pergunta 2.1. do questionário: “Se sim, quais as áreas de conteúdo que prefere?”.....	57
Figura 12- Gráfico correspondente aos resultados da pergunta 3.....	58
Figura 13- Gráfico correspondente aos resultados da pergunta 3.1.....	59
Figura 14 Gráfico correspondente aos resultados da pergunta 3.2	61
Figura 15- Gráfico correspondente aos resultados da pergunta 3.3.....	62
Figura 16- Gráfico correspondente aos resultados da pergunta 4.....	62
Figura 17 Gráfico correspondente aos resultados da pergunta 5.	66
Figura 18- Gráfico correspondente aos resultados da pergunta 6.....	70
Figura 19 - Gráfico correspondente aos resultados da pergunta 7.....	67
Figura 20- Gráfico correspondente aos resultados da pergunta 8.....	67
Figura 21 - Gráfico correspondente aos resultados da pergunta 9.....	67
Figura 22 - Gráfico correspondente aos resultados da pergunta 10.....	69
Figura 23- Gráfico correspondente aos resultados da pergunta 10.1.....	69

Índice de tabelas

Tabela 1 – Referente aos resultados relativos ao parâmetro “Muito Frequente” na pergunta 4 “Indique com que frequência inclui competências dos seguintes domínios de inteligência, nas atividades planeadas da sua prática pedagógica”. 63

Tabela 2 – Referente aos resultados relativos ao parâmetro “Frequente” na pergunta 4 “Indique com que frequência inclui competências dos seguintes domínios de inteligência, nas atividades planeadas da sua prática pedagógica” 64

Tabela 3 – Referente aos resultados relativos ao parâmetro “Pouco Frequente” na pergunta 4 “Indique com que frequência inclui competências dos seguintes domínios de inteligência, nas atividades planeadas da sua prática pedagógica” 64

Tabela 4 - Referente aos resultados relativos ao parâmetro “Muito Pouco Frequente” na pergunta 4 “Indique com que frequência inclui competências dos seguintes domínios de inteligência, nas atividades planeadas da sua prática pedagógica” 65

Tabela 5 - Referente aos resultados relativos ao parâmetro “Muito Frequente” na pergunta 5 “Indique com que frequência inclui competências dos seguintes domínios de inteligência, nas rotinas diárias da sua prática pedagógica.” 67

Tabela 6 - Referente aos resultados relativos ao parâmetro “ Frequente” na pergunta 5 “Indique com que frequência inclui competências dos seguintes domínios de inteligência, nas rotinas diárias da sua prática pedagógica.”65

Tabela 7 - Referente aos resultados relativos ao parâmetro “Pouco Frequente” na pergunta 5 “Indique com que frequência inclui competências dos seguintes domínios de inteligência, nas rotinas diárias da sua prática pedagógica.”65

Tabela 8 - Referente aos resultados relativos ao parâmetro “Muito Pouco Frequente” na pergunta 5 “Indique com que frequência inclui competências dos seguintes domínios de inteligência, nas rotinas diárias da sua prática pedagógica.”66

Tabela 9 - Referente aos fatores que influenciam a relevância por algumas das áreas de conteúdo.....68

Lista de abreviaturas

PES – Prática de Ensino Supervisionada

JI – Jardim de Infância

NEE (Necessidades Educativas Especiais)

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

AEC – Área de Expressão e Comunicação

IM - Inteligências Múltiplas

Introdução

O presente documento concretiza o relatório final realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, para a obtenção do grau de mestre.

As questões relacionadas com a aprendizagem, bem como as diferentes perspetivas como a mesma pode ser explorada, foram despertando bastante interesse no decorrer do meu percurso académico. Algumas delas relacionadas com o facto de as crianças não aprenderem todas da mesma forma, e dos mecanismos utilizados serem essenciais para o sucesso do seu desenvolvimento. Esta pesquisa, não incide sobre os mecanismos ideais da aprendizagem, mas tenta perceber as razões pelas quais as crianças não aprendem todas da mesma maneira e como podemos potenciar as suas competências, tendo por base a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner.

Este trabalho desenvolve-se em torno de dois objetivos principais. Primeiramente, expor e analisar o meu percurso profissional e pessoal durante a prática de ensino supervisionada e, de seguida, apresentar a pesquisa desenvolvida durante e após os estágios. Desta forma, o documento está dividido em dois capítulos: Caraterização e análise dos contextos de estágio e Exercício investigativo.

No capítulo 1, que aborda a caraterização e análise dos contextos de estágio, são descritos os três estágios realizados durante a Prática de Ensino Supervisionada, o primeiro destes na valência de creche e os outros dois, na valência de pré-escolar. Para todos eles, carateriza-se a instituição, o projeto educativo, o grupo de crianças e o projeto curricular de grupo. Seguidamente, apresenta-se o projeto de estágio implementado e uma análise reflexiva do mesmo, com recurso a algumas das atividades realizadas.

O capítulo 2 apresenta o exercício investigativo, encontrando-se dividido em quatro subcapítulos. O primeiro subcapítulo refere-se às questões-orientadoras e aos objetivos da pesquisa, sendo que no segundo apresenta-se a revisão da literatura abordando o conceito de inteligência, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para o Pré-escolar (OCEPE). No terceiro subcapítulo descreve-se a metodologia utilizada para a realização deste estudo, caraterizando o instrumento, os participantes e os procedimentos de recolha e tratamento de dados. No último subcapítulo, apresentam-se os dados obtidos

durante o estudo, procede-se à sua análise, e por fim, às conclusões da pesquisa efetuada.

No final do documento são apresentadas as considerações finais que se debruçam sobre o meu percurso durante o mestrado: as aprendizagens conseguidas, os esforços alcançados e as futuras possibilidades de continuar a trabalhar este tema.

Capítulo 1 - Caraterização dos contextos de estágio

O Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação de Santarém inclui três estágios realizados, um em cada semestre:

No primeiro semestre do primeiro ano de Mestrado, entre 17 de novembro e 18 de dezembro de 2015, realizou-se o primeiro PES na valência de creche, numa IPSS, num grupo de crianças com dois anos de idade.

No segundo semestre a realização do PES foi na valência de JI, numa instituição pública, com um grupo de crianças multietário, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Este segundo momento aconteceu de 19 de abril a 20 de maio de 2016.

No último semestre a realização do PES permitia a escolha da valência a estagiar, sendo assim a opção foi em JI, novamente numa instituição pública e numa sala multietária. Este período de estágio ocorreu entre 9 de novembro de 2016 e 27 de janeiro de 2017.

Durante os estágios existia o apoio de uma supervisora, bem como, da educadora cooperante que orientava para a escolha dos projetos a implementar e ajudava na criação das atividades e posterior implementação.

Todos os estágios eram realizados em conjunto com uma parceira de estágio, com quem se desenvolvia o projeto e todas as atividades em conjunto, apesar disso intercalava-se as dinamizações de uma semana para a outra.

De seguida para cada estágio apresenta-se a caraterização da instituição e o seu projeto educativo; a caraterização do grupo de crianças, o ambiente educativo e o projeto curricular do grupo. Por fim, será descrito qual o projeto que foi implementado, com uma pequena reflexão desse percurso, registando duas das atividades implementadas: uma que correu bem e outra que correu menos bem.

Considera-se interessante para o final deste capítulo, uma reflexão de todo o percurso, elencando as atividades mais interessantes, as maiores dificuldades e aprendizagens.

1.1. Caraterização do contexto de estágio em creche

Caraterização da instituição

A instituição situa-se no Vale de Santarém e atualmente este edifício conta com cinco salas de creche com capacidade para acolher cinquenta e oito crianças. Outras cinco salas de jardim-de-infância que acolhem cento e vinte e cinco crianças, e ainda um A.T.L. com quarenta crianças. Caraterizada por ser uma instituição particular de solidariedade social, direcionada para a educação, formação e bem-estar.

Fora da instituição, mas dentro do mesmo espaço, é possível visitar os vários animais e algumas variedades de árvores ou usufruir e cuidar da horta onde as crianças tem a possibilidade de conviver mais de perto com a natureza, conhecendo-a e aprendendo a respeitá-la.

A instituição tem possibilidade de acolher crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Estas são apoiadas por técnicos profissionais inseridos no projeto de Intervenção e Prevenção Precoce, que é um facilitador das relações entre os apoios exteriores e a Instituição, nomeadamente com o Hospital Distrital de Santarém e a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com Deficiência Mental (APPACDM) com uma valência no Vale de Santarém.

Projeto educativo

O Projeto Educativo da instituição inclui a caraterização do meio, da instituição, os principais objetivos das orientações curriculares, integra o plano anual e o regulamento interno. Caraterizava as rotinas e atividades da criança numa perspetiva livre e flexível.

Apresentava cada uma das valências, as instalações comuns, como se processavam as refeições, o transporte, quais as parcerias existentes e como garantiam a segurança, saúde e higiene. Destaque ainda para o funcionamento pedagógico que estabelecia o papel dos vários profissionais pedagógicos entre si e com os pais e crianças.

O Projeto Educativo destaca como tema principal a “Saúde e Bem-estar”, e pretendia que crianças e pais conhecessem a importância dos cuidados a ter com a saúde, a segurança pessoal e a segurança dos outros, as caraterísticas saudáveis dos alimentos, as vantagens de uma alimentação saudável e as desvantagens de uma má

alimentação. Deveriam conhecer os alimentos que ingerem e em que quantidades, assim como a importância de ter com o próprio corpo. É essencial a compreensão da relação entre alimentação e bem-estar, os riscos de uma vida sedentária, reconhecendo a importância do desporto e das atividades ao ar livre.

Para que tal seja cumprido pretendiam realizar várias pesquisas e campanhas de sensibilização da importância de uma boa alimentação, hábitos desportivos e de higiene. A criação de uma horta pedagógica estava nos planos da instituição.

Este tema foi escolhido depois de a instituição analisar os hábitos alimentares e desportivos das crianças e suas famílias. Sabendo que estas nem sempre dispõem do tempo necessário para terem os melhores comportamentos saudáveis e ajudarem-se a si próprios, a instituição pretendia com o projeto sensibilizar pais e crianças para que se desenvolvessem saudáveis, melhorando os seus hábitos alimentares e desportivos.

Grupo de crianças

O grupo era composto por dezoito crianças, oito do sexo masculino e dez do sexo feminino. Destas, treze já frequentavam a instituição e cinco entraram nesse ano letivo. A maioria das crianças completou os dois anos até dezembro de 2015.

O grupo estava a tornar-se mais autónomo, nos domínios do desenvolvimento como a alimentação, higiene, atividades de rotina e orientadas. A maioria do grupo usava fralda durante todo o dia, e estavam ainda bastante dependentes da educadora e da auxiliar de ação educativa, principalmente nos domínios relativos à higiene, as cinco crianças mais novas precisavam ainda de ajuda no domínio da alimentação

Ao nível do desenvolvimento da linguagem, já tinham adquirido alguns vocábulos, conseguiam identificar imagens, conheciam alguns animais tanto domésticos como da quinta e sabiam imitar os respetivos sons.

A maioria das crianças conseguia identificar e nomear as partes do corpo, algumas já diziam frases completas, mas ainda com alguns erros fonéticos comuns para a idade em questão.

O seu tempo de concentração era ainda muito reduzido, não sendo possível fazer atividades de longa duração ou leitura de histórias muito compridas.

No geral o grupo apresentava um bom desenvolvimento da motricidade global, á exceção das crianças mais novas, pois algumas tinham adquirido a marcha há pouco tempo.

No que à motricidade fina diz respeito, já conseguiam apanhar uma bola em movimento, já usavam os dedos e o pincel para pintar e também já faziam desenhos com lápis de cera.

Das dezoito crianças, quinze frequentavam as aulas de expressão motora e somente nove as aulas de música.

Ambiente educativo e projeto pedagógico de sala

A relação dos profissionais pareceu ser de muita cumplicidade, possibilitando a interajuda entre estes. A coordenadora da instituição tentava que este ambiente se mantivesse tanto entre os profissionais de educação, como também com os restantes funcionários. O ambiente educativo da instituição era bastante acolhedor quer entre adultos-adultos quer entre adultos-crianças.

O Projeto Pedagógico de sala foi estruturado de acordo com o *Manual dos Processos- Chave da Segurança Social* e com os recursos envolventes, nomeadamente: os animais, as plantas e a horta pedagógica. Possibilita-se às crianças usar todos os sentidos e crescer em contato com a natureza.

O projeto visava educar as crianças em conjunto com as famílias e com a comunidade, procurando desenvolver atividades que proporcionassem às famílias envolverem-se com a comunidade escolar e à comunidade conhecer as instalações e mostrar as suas tradições com o intuito de formar indivíduos com princípios e valores próprios através da relação escola-família.

O Projeto Pedagógico da sala abrangia um período de dez meses, compreendido entre 02/09/2015 a 31/07/2016. A equipa que construiu o projeto pedagógico era constituída por uma educadora, uma auxiliar de ação educativa, dezoito crianças, uma diretora técnica, um professor de expressão motora e um professor de música.

Para as crianças se desenvolverem dentro dos parâmetros expetáveis para a sua faixa etária (dois anos), a educadora iria usar as seguintes estratégias: conversas, histórias, canções, passeios, desenhos, pinturas, jogos individuais e em grupo, etc...).

Através destes espera-se que a criança atinga alguns objetivos: como a autonomia motora, social e pessoal; independência ao nível da alimentação, da higiene, da segurança e do descanso, arrumar os brinquedos da sala, realizar autonomamente atividades quotidianas, brincar com as crianças da sala, aquisição de novos vocábulos,

compreender mensagens simples e mais complexas, relacionar-se com os pares através da linguagem oral e gestual, desenvolver competências comunicativas em diferentes linguagens artísticas, entender constituintes básicos do meio natural circundante, fortalecer os movimentos de motricidade global, desenvolver a motricidade fina.

Nos meses de novembro, março e julho serão realizadas reuniões com os pais, a fim de os informar sobre o desenvolvimento dos filhos, consultando os planos individuais de cada criança e também de forma a prestar esclarecimentos e/ou informações sobre a instituição.

Projeto de estágio

Antes do início da intervenção, observou-se o contexto de estágio, de modo a conhecer as rotinas diárias inerentes ao grupo de crianças, o tipo de atividades mais recorrentes e os ideais da educadora cooperante. Através desta observação, e das conversas informais com a educadora escolheu-se um tema e os objetivos primordiais do projeto de estágio.

O planeamento das atividades teve assim, em consideração as rotinas diárias, que tanta importância tem nesta idade. Estas rotinas devem ter em consideração as necessidades e ritmos individuais de cada criança, os “educadores, em conjunto com os pais, estabelecem horários e rotinas consistentes em termos de organização e estilo de interação, de molde a que as crianças antecipem o que vai acontecer em seguida, embora suficientemente flexíveis para favorecerem ritmos e temperamentos individuais. (Post, & Hohmann, 2007, P.15).

De seguida, depois de conhecer os temas que iam ser desenvolvidos durante o mês de novembro e dezembro, e daí surgiram os dois temas principais: adotar um animal da quinta: a vaca e o Natal, interligando os dois de forma a desenvolver competências nas crianças nas várias áreas. Apesar de não ter sido fácil planificar atividades que interligassem os dois temas, conseguiu-se através de um livro que abordava o presépio, também tinha presente a vaca.

O primeiro tema surgiu tendo em conta, que cada sala da instituição iria adotar um animal e uma árvore. O animal já anteriormente escolhido pela educadora cooperante foi a vaca, sendo assim inicialmente as crianças foram visitar as vacas que existiam perto da instituição para depois conhecerem as suas características.

O tema relativo ao Natal costuma ser abordado durante o mês de dezembro, e foi trabalhado de forma a ir ao encontro da tradição e dos costumes desta época, tendo sempre em atenção aquilo que se pretendia desenvolver na criança.

Sendo assim, os objetivos gerais do projeto foram:

- Desenvolvimento da curiosidade e do ímpeto exploratório,
- Desenvolvimento do interesse pela natureza e o ar livre,
- Desenvolvimento da interação entre pares e a estimulação dos valores e respeito pelo próximo.

Tínhamos ainda como objetivos específicos:

- Desenvolver atividades nas várias áreas de expressão, interligando-as;
- Promover o animal a adotar e as suas características;
- Incentivar as tradições e costumes da época natalícia.

No que diz respeito à divulgação dos trabalhos realizados pelas crianças, exponha-se os trabalhos das crianças, quer nos placares da sala, quer nos corredor. Durante a festa de Natal houve oportunidade de apresentar os trabalhos desenvolvidos às famílias.

Para avaliação das atividades, utilizou-se a observação direta, através de registos fotográficos e de um diário de bordo.

Análise reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada

A análise reflexiva da PES serve como reflexão sucinta de cada uma das práticas, dando principal foco às principais atividades e ao que senti e aprendi nestes momentos.

Antes do começo do estágio tivemos oportunidade de conhecer a instituição e observar o grupo de crianças nas suas rotinas e atividades. Só depois destes dias é que criámos o projeto a implementar.

O estágio ocorreu durante um período de cinco semanas, em que na primeira destas as atividades eram orientadas pela educadora cooperante com o nosso apoio e as seguintes por nós, sendo que na primeira e terceira semana tive uma dinamização mais interventiva.

Na primeira semana foi com agrado que verifiquei que a educadora intervinha de forma tranquila tanto durante as rotinas como nas atividades. As atividades apesar de

apresentadas a todas as crianças, não eram de cariz obrigatório e normalmente eram realizadas em pequenos grupos ou individualmente para que melhor fossem orientadas.

Os momentos de rotina eram alargados de modo a que fossem mais harmoniosos e a brincadeira livre era uma constante, visto a importância da mesma para o conhecimento do eu e na interação com os pares. Na interação com os outros, a criança gosta e procura os outros para brincar, no entanto as brincadeiras não são partilhadas, mas sim egocêntricas, ou seja, "...A criança começa apenas a brincar com as outras; mas gosta de brincar ao pé das outras..." (Davidson, F & Maguin, P,1983, P.138).

Durante o projeto houve algumas atividades que correram melhores do que outras, devido principalmente à forma como estas eram organizadas no espaço e no tempo. Com as aprendizagens que adquiri desde essa altura, considero que houve algumas falhas em relação à organização e também na adequação das atividades ao grupo de crianças e consequentemente à sua faixa etária.

Apresento de seguida duas atividades, uma que correu bem e outra, que correu menos bem. Uma das atividades que mais me surpreendeu pela positiva, foi a de exploração livre de objetos que estivessem relacionados com a vaca. Nesta atividade as crianças quando entravam na sala, eram surpreendidas por algumas caixas novas. Ao ser pedido que as explorassem, iriam encontrar pacotes de leite de vários tamanhos, copos de iogurte, imagens de queijos, pacotes de natas e manteiga, em que o objetivo seria perceber se as crianças reconheciam os objetos e de forma, os introduziam nas suas brincadeiras. Confesso que não tinha grandes expectativas para esta atividade, contudo, foi uma das mais apreciadas pelas crianças dado o mistério, curiosidade e ímpeto exploratório. Através desta atividade conseguimos não só desenvolver a motricidade global e intersegmentar, como estimular a interação entre pares e o desenvolvimento do jogo simbólico.



Figura 1 – Criança a utilizar uma caixa como se fosse um carro

A segunda atividade que descrevo foi uma exploração livre de tintas de várias cores e a posterior estampagem de uma estrela de natal. Tínhamos como objetivos para esta atividade, a exploração da textura das tintas; o desenvolvimento da criatividade e da motricidade intersegmentar.

Apesar de considerar que as crianças, gostaram de explorar as tintas com as suas mãos e que os objetivos em geral foram atingidos, sinto que não lhes dei tempo suficiente para aproveitarem a atividade. Ao termos escolhido as mesas do refeitório, que tinham mais espaço, para a realização da atividade, acabamos por ter problemas logísticos de tempo, o que condicionou o desenrolar da atividade.



Figura 2 – Crianças a conhecer a textura das tintas

No final deste estágio considero que o projeto em geral correu bem, atingindo os objetivos gerais e específicos do mesmo. A minha prestação foi melhorando ao longo do estágio e no final já tinha muito mais facilidade em controlar o grupo. Depois de finalizado todo o processo, ponho em questão se a alteração de algumas atividades e uma melhor organização do tempo e do espaço, não teriam sido essenciais para o reforço dos objetivos alcançados.

1.2.Caraterização do contexto de estágio em jardim de infância

Caraterização da instituição

O estágio foi realizado numa instituição pública na cidade de Santarém, composto apenas pela valência de Pré-escolar, esta instituição tem duas salas multietárias com crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, num total de 42 crianças, sendo que a maioria destas crianças reside na zona habitacional circundante.

O interior do edifício encontra-se em bom estado de conservação e tem possibilidade de acolher todo o tipo de crianças visto que não existem escadas e o piso é direito e nivelado, o que facilita a deslocação de crianças com mobilidade reduzida.

No interior do jardim de infância existe um espaço polivalente que serve em simultâneo para: a receção da família e das crianças no período da manhã; para as várias refeições ao longo do dia e também como espaço de recreio quando a meteorologia não permite ir para o exterior.

As duas salas têm aquecimento/ar condicionado, placares e materiais adequados às faixas etárias das crianças. Os trabalhos das crianças são expostos nos placares e existem materiais estruturados como legos e vários jogos que incidem sobre todas as áreas de conteúdo e treinam a memória e a concentração.

A sala 1 ou sala da amizade estava dividida por diversas áreas, sendo estas: área do tapete que é no mesmo local da área da biblioteca; área da casinha; área da garagem; área das expressões; área dos jogos; área da escrita; área dos computadores e área das ciências.

O exterior é um espaço descoberto nas traseiras do edifício em que existe uma caixa de areia com uma casa de madeira em forma de tenda, uma estrutura de plástico que inclui um escorrega e uma armação trepadeira. Existem também três mesas com bancos, duas delas são de madeira e outra de plástico. Os brinquedos existentes são uma casa de plástico grande e seis triciclos.

Projeto educativo

Uma vez que o jardim de infância pertence a um Agrupamento da cidade de Santarém, estes tinham em comum o Projeto Educativo. Por sua vez, o jardim de infância tinha o seu projeto da instituição e cada sala, tinha também um projeto.

Alguns dos projetos definidos para serem trabalhados em todo o agrupamento, eram: a educação para a saúde; o plano nacional de leitura; a articulação com a biblioteca escolar do Agrupamento e entre a educação pré-escolar e o 1ºciclo. Nestes incluía-se também o projeto que abordámos durante o nosso estágio, “À Descoberta de Santarém”, entre outros como “Famílias no Jardim”; o “Desfile de Carnaval” e o “Dia Mundial da Criança”. Pretendia-se ainda realizar algumas visitas de estudo e aproveitar as ofertas educativas da Câmara de Santarém.

Grupo de crianças

O grupo era constituído por doze crianças do sexo feminino e por doze do sexo masculino, o que perfaz o total de vinte e quatro crianças, sendo que duas delas tinham três anos, doze tinham quatro anos, oito tinham cinco anos e duas crianças tinham seis anos.

O grupo participa todo em Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), à exceção de quatro crianças. Estas atividades são realizadas no ginásio da instituição, por profissionais nas áreas do ioga, expressão dramática e construções.

No que diz respeito às preferências das crianças relativamente às áreas, estas demonstravam maior interesse e gosto pela área da casinha e das expressões artísticas. Sendo que também revelavam bastante interesse pelo espaço exterior (recreio), onde brincavam livremente.

O grupo era multietário (3 a 6 anos) e revelava interesse e motivação em participar nas rotinas e nas atividades que lhes eram propostas; no geral eram crianças com um comportamento adequado às situações e a nível das aprendizagens estavam bastante desenvolvidos para as faixas etárias em que estavam incluídos.

Na sala existia a implementação do “chefe do dia”, neste caso, denominado por “Dono/a do tempo”, onde todos os dias uma criança diferente era responsável por marcar o dia, o estado do tempo, as presenças e ajudar a educadora a chamar os restantes colegas para o comboio e para distribuir algum material que fosse necessário.

Ambiente educativo e projeto curricular do grupo

O ambiente educativo da instituição era favorável, o facto de existirem apenas duas salas, facilitava a conexão entre as mesmas. As auxiliares de ação educativa, estavam pouco presentes na sala de atividades e o controlo e organização eram feitos na totalidade pela educadora. Fomos bem acolhidas por toda a comunidade que nos deixou à vontade, dentro dos limites daquilo que já estava definido.

Relativamente ao projeto da educadora, este tinha em conta o trabalho pedagógico que é realizado na sala de atividades, as rotinas, a organização do espaço e o recreio.

O Projeto de sala estava organizado em cinco grandes grupos: caracterização do grupo; definição de uma estratégia educativa global para o grupo; planificação das áreas de conteúdo e das Atividades de Animação e Apoio à Família(AAAF); planificação dos trabalhos a desenvolver durante o ano letivo e avaliação final do projeto.

As metas a atingir pretendiam integrar todas as áreas de conteúdo no processo de ensino e aprendizagem utilizando para tal a Pedagogia de Projeto como metodologia de ensino. Eram também definidos critérios e modalidades de avaliação, pretendia-se que o grupo de crianças tivesse domínios cognitivos; aprendendo a “saber-saber”, “saber-fazer” e “saber-ser” respetivamente.

As atividades e projetos que se desenvolveram ao longo do ano em colaboração com o agrupamento de Escolas em que a instituição está inserida. Eram estes a educação para a saúde; o plano nacional de leitura; a articulação com a biblioteca escolar do Agrupamento e entre a educação pré-escolar e o 1ºciclo. Nestes incluía-se também o projeto que abordámos durante o nosso estágio, “À Descoberta de Santarém”, entre outros como “Famílias no Jardim”; o “Desfile de Carnaval” e o “Dia Mundial da Criança”. Pretendia-se ainda realizar algumas visitas de estudo e aproveitar as ofertas educativas da Câmara de Santarém.

Durante o estágio observou-se a articulação existente com a biblioteca escolar, sendo que se assistiu à leitura de uma história (incluída no Plano Nacional de Leitura) e de algumas canções. Existiu, também, uma visita de estudo a Óbidos, uma visita dos alunos do primeiro ciclo ao jardim de infância, a festa do Dia Mundial da Criança e ainda a organização de uma festa para os as mães ou avós no Dia da Mãe.

A avaliação utilizada foi a diagnóstica e formativa. Pretendia-se analisar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças em cada período e posteriormente proceder a uma avaliação global.

Projeto de estágio

Durante os dois dias de observação, no local de estágio conheceu-se o contexto a intervir de modo a perceber qual seria o melhor tema ou questão/problema a trabalhar. Depois de uma conversa com a educadora, a mesma deu algumas informações, que nos permitiram saber que um dos projetos que estava a decorrer durante aquele ano se intitulava: “À Descoberta de Santarém”.

Apesar de alguma resistência inicial ao que nos foi indicado pela educadora cooperante devido a preferencialmente querermos um tema que surgisse de uma problemática levantada pelas crianças ou de algo que observássemos, com o tempo interessámo-nos pelo tema e pelas possibilidades culturais e sociais que deste advinham. Na sala de atividades pudemos constatar que alguns trabalhos já tinham sido realizados, como é o caso de um sobre o D. Afonso Henriques que conquistou Santarém em 1147 ou até algumas fotografias da cidade.

Como existia um claro interesse das crianças pelo espaço envolvente e por algumas estátuas que existem em Santarém, considerámos as aprendizagens já adquiridas, possibilitando o seu desenvolvimento, estimulando aprendizagens novas e desvendando alguns mistérios sobre a sua própria cidade.

Para a concretização destes objetivos elaborámos com as crianças um livro sobre a cidade de Santarém, que incluía ilustrações feitas por elas, fotografias e uma história que todos em conjunto decidiram como fazer. Por esta razão chamámos ao nosso projeto “Era uma vez Santarém...”.

Iniciar um projeto é sempre um desafio, pois existe a necessidade que o tema seja introduzido de uma forma estimulante e interativa. Em conjunto com a educadora decidimos que seria relevante que existisse um fator surpresa no início, que depois nos acompanharia até ao final. Assim arranjámos uma personagem/boneco que acabou de chegar a Santarém e precisa da ajuda do grupo para fazer amigos e conhecer a nova cidade. Para além desta personagem tivemos também como indutor, o livro “A Anita muda de casa” para que as crianças percebessem como se sentem os outros quando tem que conhecer tudo de novo.

Este projeto pretendia incumbir à criança sentido de responsabilidade por algo que não só é seu como dos outros, dando também oportunidade de estimular a interação entre todos e a discussão (saudável) para algumas decisões sobre a elaboração do livro.

A avaliação do nosso projeto foi implementada através da avaliação formativa recorrendo aos seguintes recursos: grelhas de avaliação; grelha de observação de competências; diário de bordo; registo feedback; registo fotográfico e vídeo. Todos os dias as aprendizagens e desenvolvimento das crianças foram avaliadas e a opinião das crianças foi tida em consideração durante todo o processo.

Segundo Lopes e Silva (2008, p. 21) “a avaliação do grupo: facilita a aprendizagem das competências sociais; assegura que os membros recebam feedback pela sua participação; lembra às crianças que têm de participar de forma consistente as competências sociais ou de cooperação.”

Durante todo o projeto os trabalhos das crianças foram expostos nos placares e mostrados ao resto das crianças em grande grupo, visto este ser um projeto de colaboração entre todos. Divulgámos o produto final, o livro, apresentando-o à outra sala do jardim de infância e posteriormente este foi enviado para casa das crianças para que os encarregados de educação o pudessem conhecer.

Análise reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada

O facto de ser um grupo de crianças multietário, em que se pretende que se ajudem uns aos outros na sua evolução e em que as aprendizagens podem ser mais amplas, teve relevância não só na escolha do projeto como na elaboração e organização das planificações das diversas atividades. O grupo de crianças que encontrámos era já muito estimulado por parte da educadora, o que o torna de certo modo um grupo mais fácil de trabalhar, uma vez que a curiosidade já foi fomentada. Aparentavam ter algumas dificuldades quanto a aspetos da área de Formação Pessoal e Social, em que uma maior reflexão dos conflitos ajudaria a que os resolvessem sozinhos e se tornassem mais independentes e autónomos.

Em cada semana planificámos as atividades para a semana seguinte o que nos permitiu ir organizando o progresso do projeto à medida que este vai decorrendo. Esta estratégia, na minha opinião, faz com que as atividades tenham um fio condutor e que sejam mais coesas entre si. Tal como é habitual, muitas destas planificações não são possíveis de ser seguidas à risca, visto que a organização do tempo, do espaço e toda a dinâmica do grupo de crianças faz com que as mesmas se alterem.

A primeira semana de intervenção foi importante para nos apropriarmos das várias rotinas do grupo de crianças e conhecermos e aprendermos com as práticas

pedagógicas da educadora cooperante. Nessa semana foi trabalhado essencialmente o tema da primavera, mais especificamente as olaias. As crianças estiveram mais tempo a realizar atividades orientadas do que atividades livres, excetuando à sexta-feira que existia a oportunidade de se brincar nas áreas da sala da parte da manhã. Nos restantes dias as diversas áreas são uma estratégia utilizada pela educadora para realizar as atividades em pequenos grupos, ou seja, enquanto alguns fazem atividade, os restantes estão nas áreas a brincar.

Esta primeira semana é também importante para estabelecermos uma relação com as crianças. Considero que esta integração não foi fácil, as crianças estão muito habituadas a um método de trabalho e a educadora estava muito presente em todos os momentos. Tudo ficou diferente quando começámos a intervir e aos poucos as crianças foram-se aproximando, o que permitiu que as atividades corressem melhor e fossem mais estimulantes para nós e para as crianças. Durante esta semana chamou-me atenção o facto da educadora, enquanto na área do tapete, dar algum tempo para que as crianças partilhem as experiências que têm fora daquele espaço.

Depois de termos acompanhado a educadora na primeira semana de intervenção a minha parceira de estágio começou a intervenção na segunda semana. As atividades que decorreram nesta semana correram bem e a Mónica teve a capacidade de introduzir bem o tema, através da história que contou e de como apresentou a Porca Camila, isto porque logo desde início possibilitou que as crianças estivessem interessadas e curiosas em relação ao projeto.

A terceira semana, em que eu intervi, deu-nos mais oportunidades de implementarmos o projeto e fomentarmos o interesse pelo mesmo. Foi uma semana muito desafiante para mim, pois para além de estar a intervir pela primeira vez em jardim de infância decidi em conjunto com a colega de estágio fazer algumas atividades que promovessem a aprendizagem cooperativa. Apesar do grupo de crianças, não estar habituado a trabalhar cooperativamente, decidimos que na elaboração do livro, fazia todo o sentido criarmos atividades que proporcionassem a aprendizagem cooperativa

Uma dessas atividades foi o “Graffiti Cooperativo” que consistia em construir um mural em que todas as crianças desenhavam um autorretrato e escreviam o seu nome, para que no final existisse uma “fotografia” ou pintura panorâmica de todo o grupo. Os objetivos pretendiam que as crianças conseguissem reconhecer as letras do seu nome, desenvolvessem as suas capacidades expressivas, apreciando e cooperando com o trabalho dos outros.

Esta foi uma das atividades que considerei terem corrido melhor, visto que as crianças apesar de terem um espaço próprio para fazer o seu autorretrato, partilhavam o papel de cenário com os colegas e não se atrapalharam uns aos outros e ainda, ficavam curiosos pelos trabalhos que já estavam acabados.



Figura 3 – Desenho do autorretrato

Ao invés, a atividade do “Desenho Cooperativo” não correu muito bem. Esta pretendia que as crianças se juntassem em pequenos grupos, para realizarem várias tarefas na ilustração de uma das páginas do livro. A estratégia que utilizámos levava a que uma das crianças do grupo estivesse a trabalhar e as restantes estivessem à espera que ela acabasse, permitindo assim momentos de desconcentração e muita agitação. Teria sido melhor se o grupo depois de decidir a tarefa que cada um ia executar, fosse brincar para as áreas ou terminar algum trabalho e fossem chamados um por um.

Na minha última semana de intervenção não tivemos oportunidade de desenvolver muitas atividades visto que houve dois dias sem atividades. Contudo tal não impediu que não terminássemos o livro, esse teve sempre o acompanhamento de todas as crianças tal como nos comprometemos desde o início. Quanto à divulgação do projeto, fizemos na semana seguinte, na sala de cinema, em que as crianças se mostraram entusiasmadas por mostrar o trabalho que tinham realizado, explicando aos colegas da outra sala quais os monumentos que conheciam em Santarém e que partes do livro tinham sido eles a fazer. Este momento, bem como o trabalho que ia sendo mostrado ao longo do tempo na área do tapete, foi muito relevante para mim, pois as crianças sabiam quais tinham sido as suas tarefas e mostravam orgulho naquilo que tinham realizado. Este foi um ponto fulcral da avaliação das crianças, que sendo uma

avaliação formativa permitiu que em todo o processo pudéssemos refletir com as crianças sobre o trabalho realizado.

A interação entre mim e a minha colega de estágio enquanto na sala de atividades e com as crianças foi sempre coesa e de grande cumplicidade, o que permitiu que nos sentíssemos mais à vontade para experienciarmos, sabendo que tínhamos sempre um apoio.

Ao longo do estágio faltou por vezes que refletíssemos sobre as atividades realizadas com a educadora cooperante que apesar de sempre se ter mostrado disponível, nem sempre se mostrou aberta a fazer comentários sobre a nossa prática pedagógica. Considero que as avaliações feitas pela mesma foram de encontro aquilo que eu senti durante todo o estágio e que preciso de melhorar as estratégias que utilizo na minha prática pedagógica, bem como, saber orientar e organizar melhor as crianças quando estas estão em grande grupo para que este não se disperse com tanta facilidade.

Poderei assim concluir que este estágio foi bem-sucedido, pois permitiu que aprendesse muito sobre como trabalhar com crianças de pré-escolar, quais as suas rotinas, o que gostam de aprender, o que já sabem, como devemos e podemos estimulá-las e que estratégias utilizar para atingir os objetivos que levem as crianças a ter aprendizagens significativas, nunca descurando o cuidado e o carinho que grande importância tem nestas idades.

1.3. Caraterização do contexto opcional de estágio – jardim de infância

Caraterização da instituição

O jardim de infância onde realizei o último estágio situa-se na Póvoa de Santarém, acerca de 8 km da cidade de Santarém, numa instituição pública.

O jardim de infância está instalado num edifício construído de raiz e tem capacidade para acolher uma turma. Ao lado do edifício do jardim de infância encontra-se a escola do 1.º ciclo, que contém duas salas de aula frequentadas por duas turmas.

Relativamente às potencialidades locais, é importante realçar as boas condições físicas e a boa localização do Jardim de Infância, assim como a boa relação de colaboração com a comunidade.

No JI existia apenas uma educadora de infância e três assistentes operacionais. No período da tarde existiam também três docentes que lecionam as AAAP (Atividades de Animação e Apoio à Família): Pequenos Construtores (construções em legos); Expressão Musical e Dança.

O edifício foi construído para ser um JI, sendo muito espaçoso e com boas condições. O hall de entrada tem dois bancos corridos encostados à parede onde as crianças se sentam antes de serem chamadas para o comboio e em alguns exercícios da atividade de expressão motora. Este hall dá acesso à sala de atividades, uma sala polivalente, à cozinha e à sala de professores. Neste espaço encontra-se também um pequeno recanto com uma cama onde as crianças podem repousar se tiverem sono ou estiverem doentes.

A sala polivalente é muito espaçosa, dividindo-se em dois espaços distintos, o refeitório onde almoçam as crianças do pré-escolar e do 1º ciclo e um espaço em que se encontra a casinha, a garagem e a área da música. A casinha está equipada com muitos materiais, tendo também uma loja que permite que várias crianças possam usufruir do espaço ao mesmo tempo, já a garagem tem cestos no chão com muitos carros e um tapete em que podem brincar. Existe ainda uma estante onde estão expostos os instrumentos musicais construídos por elas, área que foi criada durante o nosso estágio. Neste espaço também existem alguns jogos com peças para construir o que as crianças quiserem.

A sala de atividades é também muito espaçosa e com muitos materiais à disposição. Existe a área da reunião com vários colchões que formam um U onde as crianças se sentam para fazer o acolhimento, discutir alguns assuntos e fazer avaliação do dia. A sala tem à disposição duas mesas de trabalho e uma outra mesa que faz parte da área da biblioteca que tem quatro estantes com livros de histórias e outros com conteúdos informativos sobre diversas áreas e também a área dos computadores.

Durante a nossa intervenção a sala de atividades sofreu algumas alterações, sendo que a área da reunião ficou com a mesma organização, mas mais no centro da sala, foi criada uma nova área, a da ciência e colocou-se mais duas mesas noutra canto da sala, para a área das expressões onde ficaram também a estante dos dossiês. A área dos computadores ficou ao lado da área da ciência, num dos cantos da sala.

O espaço exterior é dividido em duas áreas, uma delas em forma de quadrado que tem duas casas de plástico, uma destas oferecida pelos pais das crianças e um parque infantil com um escorrega. Existem diversas caixas com animais de plástico, carrinhos, pás, baldes e afins que as crianças podem utilizar na área do recreio. A outra área é retangular e tem uma caixa de areia e umas linhas no chão a imitar as linhas das estradas para as crianças andarem de triciclo.

Projeto educativo

Uma vez que o jardim de infância pertence a um Agrupamento da cidade de Santarém, estes têm em comum o Projeto Educativo.

Relativamente ao projeto do agrupamento este é dividido por dez capítulos distintos sendo que o primeiro é referente à introdução; o segundo à missão do agrupamento; o terceiro à caracterização do agrupamento; o quarto à análise SWOT; o quinto aos problemas; o sexto às linhas de orientação da ação; o sétimo à explicitação do plano estratégico; o oitavo ao programa das atividades a realizar; o nono aos mapas estratégicos – Balanced Scorecard e por último a conclusão.

Quanto ao plano de turma este é dividido por dez capítulos: o primeiro é referente ao diagnóstico; o segundo à fundamentação e metodologia das opções educativas; o terceiro à metodologia; o quarto à organização do ambiente educativo; o quinto às intenções de trabalho para o ano letivo; o sexto à previsão de procedimentos de avaliação; o sétimo à relação com a família e outros parceiros educativos; o oitavo à comunicação dos resultados e divulgação da informação produzida; o nono à planificação das atividades e por último a avaliação do plano de turma.

Quanto ao capítulo referente à fundamentação das opções educativas, este refere-se ao jardim de infância como um espaço de construção da cidadania; aborda a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (lei nº5/97) referindo-se às perspetivas que advém da promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança. Refere-se também que o jardim de infância tem o papel de criar oportunidades educativas diversificadas e que a partir da organização do ambiente educativo e das diversas aprendizagens se proporcione uma boa construção do desenvolvimento. Pretende-se que todas as crianças sejam integradas e que o/a educador/a as compreenda funcione como um estimulador no processo de descoberta. Por fim menciona-se que as famílias devem estar integradas e participar no processo educativo.

Um dos capítulos era sobre as intenções de trabalho para o ano letivo, no subcapítulo opções e prioridades surge o tema do projeto “Na construção de uma cidadania participativa” que tem como principal finalidade escutar e dar voz às crianças, construindo um espaço em que o bem-estar é uma prioridade. Neste sentido enunciaremos alguns dos objetivos definidos:

- Fomentar o desenvolvimento de aprendizagens ativas, significativas e diversificadas por forma a desenvolver competências de expressão e comunicação (literacia em vários domínios – linguística, científica, cultural, artística, numeraria, proficiência tecnológica) e conhecimento do mundo, incentivando a participação no meio social e natural envolvente;

(...)

- Assegurar a complementaridade educativa, construtiva e participativa com o meio familiar da criança e a comunidade envolvente;

- Desenvolver estratégias facilitadoras da transição das crianças para o 1º ciclo e a construção de atitudes, procedimentos e conhecimentos promotores do sucesso escolar. (Retirado do Plano de turma do Jardim de Infância da Póvoa de Santarém, 2016-2017, p.16 e 17)

Relativamente às linhas de orientação da ação, este apresenta os eixos estratégicos da ação, de modo a potenciar os pontos fortes, ultrapassar os problemas, minimizar as ameaças e maximizar as oportunidades. Assim, os eixos estratégicos são: o Sucesso Educativo e Gestão da atividade pedagógica; a Organização e Gestão Escolar; a Qualidade do serviço prestado.

Grupo de crianças

O grupo de crianças era constituído por vinte e uma crianças, treze do sexo feminino e oito do sexo masculino. Em relação à idade o grupo era multietário, em que

oito das crianças tinham três anos, seis tinham quatro anos, outras seis com cinco anos e uma apenas com seis anos.

A maioria das crianças frequentava o jardim de infância pelo segundo ano consecutivo, sendo que era a primeira vez para apenas oito crianças. Por enquanto não se verificavam casos de crianças com NEE ainda que uma delas estivesse a ser observada pela equipa de Intervenção Precoce. Já foi realizada uma primeira observação global ao grupo de crianças onde se pode constatar que a criança com seis anos de idade, de origem romena, apesar de falar fluentemente a língua portuguesa, tem falta de vocabulário, não reconhece os algarismos e a representação gráfica é rudimentar. Este é o seu primeiro ano no jardim de infância e denota interesse pelas atividades. Foi possível observarmos que desde que foi feita esta avaliação já se nota uma evolução no desenvolvimento das competências desta criança.

As seis crianças com cinco anos tinham um desenvolvimento e capacidade de aprendizagem apropriados. Observámos que estas crianças ajudam muito o grupo mais novo a integrar-se e a conhecer as regras da instituição e da sala de atividades. Uma das crianças deste grupo tinha um comportamento mais irrequieto, desconcentrando-se com maior facilidade e não apoiando tanto as restantes crianças.

No grupo de crianças com quatro anos de idade também se denotava um desenvolvimento adequado, embora uma das crianças revelasse dificuldade na articulação de vários sons e outras duas demonstravam alguma imaturidade para a idade.

No grupo das crianças mais novas é de notar que começavam a apropriar-se á forma de funcionamento do grupo, a compreensão da linguagem oral de quatro das crianças é difícil sendo que duas são de origem romena. Uma das crianças deste grupo entrou na instituição no final do ano letivo anterior e revelava grandes dificuldades em integrar-se, com um comportamento muito instável, agredindo os pares e por vezes os adultos quando é contrariado. Tinha muitas dificuldades na linguagem e já foi observada pela Equipa de Intervenção Precoce no ano passado, sendo que este ano está previsto ser observado novamente. Durante a nossa intervenção os comportamentos continuaram a ser desadequados contudo a melhoria foi notória.

Existiam dezanove crianças a frequentar as AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família) visto que a maioria dos pais encontra-se numa situação profissional ativa.

Ambiente educativo e projeto curricular do grupo

O projeto da educadora referente ao ano letivo de 2016/2017, intitulava-se “Na construção de uma cidadania participativa”. O documento estava dividido em dez capítulos, em que o primeiro se referia ao diagnóstico que engloba o contexto, a caracterização do grupo, a identificação de interesses e necessidades e o levantamento de recursos.

O segundo capítulo continha a fundamentação e metodologia das opções educativa. A educadora baseava-se na lei quadro da educação pré-escolar (lei nº5/97) para definir objetivos pedagógicos que visavam a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança, tendo em conta algumas perspetivas como a educação para a cidadania; o respeito por cada; o estímulo à curiosidade e pensamento crítico e a participação de todos no processo educativo.

No terceiro capítulo encontrámos a metodologia utilizada pela educadora que se aproximava da metodologia de trabalho de projeto e valorizava sempre a participação ativa da criança como sujeito do processo de aprendizagem.

O quarto capítulo é designado como a organização do ambiente educativo e está subdividido em cinco subcapítulos: o grupo; o espaço; o tempo; a equipa e o estabelecimento de ensino.

No quinto capítulo surge as intenções de trabalho para o ano letivo, sendo que algumas das opções e prioridades pretendiam promover uma abordagem inclusiva e experiencial; assegurar a complementaridade educativa, construtiva e participativa e desenvolver estratégias facilitadoras da transição das crianças para o 1ºciclo.

No segundo ponto do capítulo apresentava-se os objetivos e efeitos esperados, no Plano Orientador do Trabalho Curricular com a Turma, com um quadro que tinha em conta as diversas áreas de conteúdo. A educadora utilizava ainda fichas de Registo e Avaliação da Educação Pré-Escolar do agrupamento em que avaliava cada criança individualmente.

No capítulo seis temos a previsão de procedimentos de avaliação das crianças, da equipa, da família e da comunidade educativa. Relativamente às crianças a avaliação curricular é um elemento integrante e regulador da prática educativa e na educação pré-escolar assume uma dimensão formativa.

Em relação avaliação da equipa deve existir um contato diário e a realização de reuniões trimestrais, com o pessoal auxiliar em funções e com os professores do 1ºciclo

pertencentes ao núcleo escolar. A família é um elemento fundamental no processo de avaliação visto que estes são agentes de transmissão de informações acerca das crianças

O capítulo oito expõe a comunicação dos resultados e divulgação da informação, através dos portfólios com os trabalhos realizados pelas crianças, por reuniões individuais ou de grupo com os pais e diariamente através da exposição dos trabalhos nos placares.

O capítulo nove é referente às planificações das atividades que serão implementadas através do Plano Anual de Atividades (PAA) e das planificações semanais. O último capítulo é avaliação do plano de turma e é constituído por: caracterização da turma; componente socioeducativa; situações particulares; recursos humanos; caracterização dos objetivos; atividades aprovadas no PAA (GARE); projetos desenvolvidos e balanço do desenvolvimento do processo de avaliação dos alunos.

Projeto de estágio

Durante os três dias de observação, no local de estágio tivemos oportunidade de conhecer o contexto em que iríamos intervir durante algumas semanas e assim perceber qual o melhor tema ou questão/problema a trabalhar. Depois de termos conversado com a educadora e analisado o projeto educativo pudemos constatar que seria pertinente trabalhar a Formação Pessoal e Social visto ser um tema transversal a todos os outros conteúdos. Deste modo demos ao nosso projeto o nome: “Para um mundo melhor”.

Este tema surgiu, pois, o estágio foi realizado durante a época natalícia e não era possível abordarmos a mesma temática durante todo o projeto, visto que o estágio só terminou no final do mês de janeiro. Sendo assim decidimos escolher um tema que fosse transversal a todas as outras áreas e permitisse trabalhar várias temáticas. Na sala de actividades pudemos constatar que já tinham sido realizados anteriormente alguns trabalhos sobre formação pessoal e social, mais especificamente sobre os valores.

Como existia um claro interesse das crianças pela época natalícia considerámos pertinente aproveitar para abordar alguns valores que devem estar presentes, não só nesta altura como durante todo o ano. Assim foi interessante através das aprendizagens já adquiridas, desenvolver as mesmas e estimular aprendizagens novas.

Durante o mês de janeiro trabalhámos vários temas como é exemplo o calendário anual; expressão musical e um artista (Wassily Kandinsky).

Os objetivos principais deste projeto foram o aprender a trabalhar em cooperação para um bem comum, o aprender a ajudar o próximo e o desenvolvimento de uma relação de diálogo, confiança e respeito mútuo entre todos.

Mais uma vez, utilizámos durante o nosso estágio a avaliação formativa recorrendo a grelhas de avaliação; grelha de observação de competências; diário de bordo; registo feedback; registo fotográfico e vídeo.

Análise reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada

O apoio da educadora cooperante neste estágio foi essencial, pois senti-me à vontade para experimentar novas atividades, estratégias e formas de organização do grupo. Principalmente no mês de janeiro, quando nos foi dada total liberdade para fazer diversas atividades criativas e inovadoras.

O grupo de crianças que encontrei neste estágio era muito afetivo e demonstrava com facilidade o carinho que tinha por nós e por aquilo que construámos com eles. Gostei muito de trabalhar com este grupo, porque consegui ter uma relação muito próxima com todas as crianças, sendo que tinham respeito pelo nosso papel enquanto estagiárias.

O facto de ser um grupo com muitas crianças com três anos de idade, por vezes dificultava a nossa tarefa na organização das atividades, contudo permitiu que observássemos a interação das crianças mais velhas, com as crianças mais novas, que se caracterizava por ser de grande proximidade e interajuda, sendo esta uma grande mais valia das salas multietárias, tal como referido por Maria Costa (2015).

Durante todo o estágio foi essencial a relação que estabeleci com o meu par de estágio, pois quisemos sempre estar presentes em todo o processo. De semana para semana, as planificações e estratégias eram pensadas em conjunto. Durante as minhas semanas de intervenção, a Mónica Pedreira ajudou em tudo o que precisei e interveio sempre que necessário.

No início do estágio senti algumas dificuldades em arranjar estratégias para organizar o grupo e quando o fazia nem todas resultavam. Por exemplo, as atividades em grande grupo ainda são uma das minhas dificuldades, visto que é necessário que o grupo de crianças esteja muito envolvido e entusiasmado, mas que não perca a concentração e o foco. Nas atividades em pequeno grupo temos a possibilidade de trabalhar mais individualmente com cada criança e perceber melhor quais as suas competências e maiores dificuldades.

Considero que apesar de já ter evoluído neste campo, ainda preciso de melhorar a forma como organizo o grupo, adaptando estratégias diferentes dependendo da atividade, bem como, das características do grupo de crianças. Para além disto, pretendo melhorar a forma como falo com as crianças e explico as atividades, pois senti em alguns momentos que não era suficientemente explícita e que precisava de dizer em menos palavras, informações mais concretas.

Como estratégia para as crianças estarem mais atentas e concentradas, implementámos uma rotina de meditação, em que durante uns momentos o grupo ficava em silêncio, de olhos fechados e a respirar fundo. Apesar de nem todas as crianças realizarem este processo, considero que ele foi importante e que as ajudava a acalmarem-se e relaxarem depois de momentos de excitação. Após este momento a maioria das crianças estava mais disponível para nos ouvir e perceber aquilo que tínhamos para dizer, fosse uma história ou alguma informação relevante.

Já no mês de janeiro tivemos oportunidade de criar com as crianças, uma nova área ou ateliê. As crianças começaram por construir instrumentos musicais diversos e no fim, depois de serem utilizados para formarem uma banda, foram colocados numa estante à disposição de todos.

Nesta reflexão, irei tal como nas anteriores referir duas atividades, uma que correu melhor e outra que correu menos bem.

A atividade que, correu bem, foi sobre um artística, Wassily Kandinsky que já tínhamos apresentado anteriormente. Nesta atividade era dada a cada criança uma folha com uma pequena parte da obra “Composição VIII” de Kandinsky e pedia-se que completassem a folha, utilizando lápis e canetas, considerando o que já estava impresso, mas criando um novo “quadro”. Esta atividade tinha como objetivo que a criança conhecesse e valorizasse a obra, reconhecendo diferentes figuras geométricas e desenvolvendo a criatividade e o sentido estético. As crianças gostaram muito da atividade e estiveram sempre envolvidas e concentradas.



Figura 4 – Continuação da obra de Kandinsky

Uma das atividades que correu menos bem, foi a “Composição Musical de “A Lebre e a Tartaruga” que pedia que depois de contada a história da “Lebre e Tartaruga” se fizesse uma composição musical da mesma em pequenos grupos, utilizando vários instrumentos. Os objetivos da atividade prendiam-se com a compreensão do significado da histórica; a elaboração da composição musical através de uma história e a cooperação do grupo no processo de aprendizagem. Considero que esta atividade não correu assim tão bem, pois os grupos estavam a realizar a composição, todos ao mesmo tempo, o que fez com que houvesse muito barulho e consequentemente, falta de concentração.

No final de cada estágio é sempre importante refletir sobre todo o processo e perceber quais as evoluções que garantimos no mesmo. Considero que consegui melhorar algumas das minhas dificuldades em relação à organização do grupo e na criação de atividades que nunca tinha experimentado, como é o caso do mini projeto do Kandinsky que apesar de sentir receios pela complexidade do tema, se mostrou muito interessante.

2. Autoavaliação do percurso de aprendizagem

No meu percurso enquanto estudante de mestrado, tive oportunidade de adquirir vários conhecimentos que me ensinaram a saber como planificar um projeto, desde a observação do grupo de crianças até à concretização das atividades. Estes conhecimentos foram muito importantes, pois apesar dos imprevistos serem quase inevitáveis, o planeamento dá-me a segurança necessária para prosseguir e conseguir resolver os imprevistos.

Também os estágios de intervenção foram parte integrante e muito importante da minha formação, permitindo conhecer vários contextos; planificar e explorar as atividades tendo em conta vários fatores e conhecer as diversas rotinas. Acima de tudo permite o erro, a possibilidade de fazer experiências e perceber o que correu bem e quais as melhorias precisas, sempre com o apoio de educadores cooperantes experientes e dos orientadores de estágio.

O facto de sermos apoiados por um professor orientador da ESES é essencial para o progresso do projeto, visto que este nos orienta de forma a refletirmos sobre as atividades que queremos realizar e de que forma é que estas se tornam coesas com o plano geral do projeto.

Para complementar este apoio existe sempre a colaboração do educador da sala de atividades em que estamos a estagiar, que não só nos dá a conhecer as suas práticas educativas, como ao longo do estágio nos dá sugestões sobre a forma como devemos agir com o grupo de crianças, tanto na organização das rotinas como das atividades.

Esta foi uma etapa importante da minha aprendizagem, já que a elaboração das planificações nos obriga a refletir não apenas sobre atividade em si, mas nas várias estratégias a serem aplicadas para que esta decorra da melhor forma possível, proporcionando prazer às crianças e desenvolvendo as suas aprendizagens.

Enquanto futura profissional da educação considero essencial que as relações que a criança cria dentro da instituição sejam de extrema confiança, de modo a permitir que o seu desenvolvimento seja seguro e estável. “Neste processo, o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo.” (OCEPE, 2016, P. 9)

Tendo em consideração todos os estágios realizados ao longo deste mestrado, percebo que houve uma grande evolução desde o primeiro e que atualmente me sinto

mais preparada para iniciar a minha vida profissional. Relacionando os dois estágios em jardim de infância, considero que no último tive muito mais possibilidades de experienciar e compreender quais as características que um/a educador/a de infância deve ter e de como devem ser trabalhadas as diversas atividades.

Capítulo 2 – Exercício Investigativo

1. Problemática e objetivos

Durante os estágios houve oportunidade de observar alguns fatores que foram importantes para este trabalho de pesquisa. Enquanto futura educadora preocupa-me que as crianças tenham a possibilidade de aprender e desenvolver-se em diversos campos e que tal proporcione não só aprendizagens múltiplas, mas a capacidade de se conhecerem e perceberem quais as suas áreas preferenciais e aquelas em que têm mais dificuldade. Neste sentido considera-se relevante perceber a atenção que os educadores dão à multiplicidade de conhecimentos e às preferências do seu grupo de crianças enquanto todo e individualmente.

O tema de pesquisa tenta perceber se os educadores estão atentos às competências das suas crianças, se as estimulam e promovem através de conhecimentos múltiplos, auxiliando-se nas áreas de conteúdo já definidas pelas OCEPE.

Desde que estudei a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner na licenciatura que fiquei com muita curiosidade de aprofundar mais o tema e perceber que implicação poderá ter na prática pedagógica dos/das educadores/as.. Pretende-se entender como é que os educadores trabalham os domínios da inteligência, visto que estes são diferentes de criança para criança.

Para dar resposta à problemática enunciada nos parágrafos anteriores, surgiram duas questões orientadoras:

1. Pode-se estabelecer uma relação entre as áreas de conteúdo das OCEPE e as inteligências múltiplas de Howard Gardner?
2. Como são trabalhadas as áreas de conteúdo pelos educadores de infância no pré-escolar?

De modo a responder a estas questões, foram criados alguns objetivos que definem quais as metas a atingir. Esses objetivos são:

- Identificar e caraterizar as áreas de conteúdo das OCEPE;
- Caraterizar a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner;
- Relacionar as áreas de conteúdo das OCEPE com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner;
- Caraterizar a abordagem das diversas áreas de conteúdo, por parte dos educadores de infância;
- Identificar a possível existência de diferentes níveis de relevância atribuídos às diversas áreas de conteúdo, por parte dos educadores de infância.

2.Revisão da literatura

Conceito de Inteligência

O cérebro, pela sua complexidade e difícil entendimento, tornou-se um dos objetos de estudo mais interessantes para os investigadores, como Descartes, Darwin ou Paul Broca. Muitos desses estudos são acerca do conceito inteligência: o que é? Como se desenvolve? Como podemos qualificar ou quantificar a mesma?

Tal como referido por David Eagleman, já no antigo Egito afirmavam que o julgamento se encontrava na cabeça e o pensamento no coração, enquanto que na Grécia Antiga, Pitágoras e Platão apoiaram a ideia que a mente se encontrava no cérebro. Já durante a Idade Média contemplavam-se duas esferas do conhecimento, que diziam qualquer pessoa educada possuir: a trivium e o quadrivium.

No século XIX começaram a surgir novas ideias sobre as capacidades mentais humanas, relacionando-as com áreas do cérebro e funções cognitivas específicas. Gall e Spurzheim sustentavam a ideia de uma nova ciência a que chamaram de frenologia, que pressuponha que examinando as configurações cranianas, como a forma e o tamanho, era possível traçar um perfil mental. Esta ideia, apesar de muito apreciada na altura, foi posteriormente descredibilizada. Contudo Gall foi um dos primeiros cientistas a enfatizar que existem diferentes partes do cérebro para diferentes funções.

Sir Francis Galton, foi o primeiro a classificar os seres humanos tendo em conta os seus poderes físicos e intelectuais, usando para tal, métodos estatísticos. O psicólogo Charles Spearman, fundamentou existir um fator de inteligência dominante que era passível de ser medido através de diversas tarefas num teste de inteligência. Os psicólogos na época consideraram esta possível medição da inteligência (Quociente de Inteligência -QI) como uma das maiores descobertas já feitas. Contudo alguns discordavam deste ideal, como é o caso de Thurstone que enunciava a existência de diversas faculdades mentais primárias, não sendo assim possível medir a inteligência através de um teste de QI, criado primeiramente por Alfred Binet e Theodore Simon em 1905.

Várias definições surgiram para o conceito de inteligência, visto que a mesma não tem consenso na comunidade científica. Muitos acreditam que "...cada indivíduo nasceria com uma determinada quantidade de inteligência, o que permitia a elaboração de testes para qualificar e classificar pessoas em termos de seu intelecto ou QI..." (Tomlinson *in* Smole, 2000, p.19). Já Nilson Machado pressupõe a existência de

sistemas que ostentam diversas competências, não se podendo considerar o ser “inteligente” como isolado (Smole, 1995).

Pierre Lévy (1993) aborda este assunto, dando a entender que o meio envolvente é de extrema importância para o “desenvolvimento” da nossa inteligência e que o ser humano só é inteligente em conjunto com o seu grupo e toda a sua herança.

Como refere Howard Gardner no seu livro “Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências” a existência “...de alguns pontos fortes ou competências intelectuais diferentes, cada um dos quais pode ter sua própria história desenvolvimental.” (1994, p.45). Para este autor, existem pré-requisitos para uma inteligência, sendo que esta deve dar capacidades ao indivíduo para que resolva problemas, permitindo a criação de soluções e de novos problemas que terão como consequência, novos conhecimentos. São também enumerados oito critérios ou sinais de uma inteligência: o isolamento potencial por dano cerebral; a existência de *idiots savants*, prodígios e outros indivíduos excepcionais; uma operação central ou conjunto de operações identificáveis, uma história desenvolvimental distintiva, aliada a um conjunto definível de desempenhos proficientes de expert “estado final”; uma história evolutiva e a plausibilidade evolutiva; o apoio de tarefas psicológicas experimentais; apoio de achados psicométricos e a suscetibilidade à codificação em um sistema simbólico.

Gardner considera ainda que as inteligências devem ser pensadas “como entidades num determinado nível de generalidade, mais amplas do que mecanismos computacionais altamente específicos” e que “está na própria natureza das inteligências que cada uma opere de acordo com seus próprios procedimentos e possua suas próprias bases biológicas.” (Gardner, 1994, p.51)

A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner

A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner vem descredibilizar a ideia de uma só inteligência e a possibilidade de esta ser medida através de um quociente de inteligência (QI). O principal objetivo do livro “Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas”, lançado pela primeira vez em 1975 é a defesa da existência de múltiplas inteligências mas vem também expandir os campos de ação da psicologia cognitiva e de desenvolvimento; examinar as implicações educacionais desta teoria; fomentar novas pesquisas que relacionem o desenvolvimento das competências intelectuais com cenários culturais diferente e por fim, a teoria poder ter utilidade para

aqueles que estão incumbidos “do desenvolvimento de outros indivíduos” (Gardner, 1994, p.8).

No início do seu livro, Gardner explica de forma sucinta o que são, aquilo que ele apelida de “inteligências humanas”:

"(. . .) existem evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autônomas abreviadas daqui em diante como 'inteligências humanas'. Estas são as 'estruturas da mente' do meu título. A exata natureza e extensão de cada 'estrutura' individual não é até o momento satisfatoriamente determinada, nem o número preciso de inteligências foi estabelecido. Parece-me, porém, estar cada vez mais difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas."

(Gardner, 1994, p.7)

Apesar de Gardner falar de múltiplas inteligências humanas é importante realçar que este autor não acredita que exista um número certo de inteligências, e que aquilo que defende deve ser entendido como uma ideia científica. Tal como afirma o autor, “Estas inteligências são ficções – no máximo, ficções úteis (...) separadamente definidas e descritas estritamente para esclarecer questões científicas e fazer frente a problemas práticos prementes.” (Gardner, 1994, p.53) e “(...) que não há e jamais haverá uma lista única, irrefutável e universalmente aceite de inteligências humanas.” (Gardner, 1994, p.45)

Para além disso, o autor defende que as inteligências não atuam em separado e complementam-se de forma a criarem correlações, não sendo similares a sistemas sensoriais contudo capazes de se manifestarem em diversos sistemas sensoriais.

Apesar de Gardner afirmar que não existe um número certo de inteligências definidas, o mesmo definiu algumas dimensões, referenciando que “as manifestações da inteligência são múltiplas e compõem um amplo espectro de competências que inclui

as dimensões lógico-matemática e linguística, mas também a musical, a espacial, a corporal-cinestésica, a interpessoal e a intrapessoal.” (Smole, 2000,p.25)

De seguida apresenta-se a caracterização das diferentes inteligências múltiplas:

- Inteligência Lógico-matemática

Com fortes associações ao pensamento científico, este domínio caracteriza-se pela rapidez a encontrar soluções para problemas numéricos e lógicos; o desenvolvimento de raciocínios dedutivos e a capacidade de construir e perceber cadeias de raciocínio.

- Inteligência Linguística

Capacidade de utilizar a linguagem, seja ela oral, escrita ou gestual, para se expressar e um maior entendimento das opiniões dos outros. Indivíduos com este domínio preferencial, terão maior facilidade na aprendizagem de línguas e em geral, são bons comunicadores.

- Inteligência Musical

A inteligência musical tem como característica uma maior sensibilidade às formas musicais, como o ritmo, a melodia ou o timbre. Maior habilidade na composição de padrões musicais. Este domínio da inteligência é mais predominante em músicos e maestros.

- Inteligência Espacial

Uma predisposição para esta inteligência pressupõe capacidades para perceber o mundo com exatidão e através disso transformar e modificar objetos. Maior facilidade na elaboração e utilização de representações planas, como por exemplo, plantas ou mapas.

- Inteligência Corporal-cinestésica

Esta inteligência está associada à capacidade de controlar os movimentos do corpo e através deles se expressar. “Nas sociedades ocidentais, as habilidades físicas não são tão altamente valorizadas quanto as cognitivas, embora em outros lugares a capacidade de usar o corpo seja uma necessidade para a sobrevivência e também uma característica importante de muitos papéis de prestígio.” (L.Campbell, B.Campbell & Dickinson, 2000, p.22)

- **Inteligência Interpessoal**

Um indivíduo com predominância nesta inteligência tem uma maior sensibilidade aos diferentes sinais interpessoais que o outro nos transmite, como expressões faciais ou gestos.

- **Inteligência Intrapessoal**

Capacidade de conhecimento do “eu”. Conhece as suas forças e limitações, através de uma imagem que reflete de si e toma consciência das suas intenções e motivações, conseguindo um maior autocontrolo das ações tomadas.

Quando surgiu a Teoria das Inteligências Múltiplas, Gardner elencou sete inteligências múltiplas deixando em aberto a possibilidade da existência de outras. Surgiram algumas opções, como é o caso da inteligência espiritual, que acabou por ser considerada intrinsecamente ligada às duas inteligências pessoais (intrapessoal e interpessoal). Em 1996, Gardner acrescenta mais uma inteligência ao rol:

- **Inteligência naturalista**

Capacidade de observar padrões na natureza. Conseguem identificar e classificar plantas, rochas, animais, etc., e distinguem com maior facilidade um sistema natural, de outros criados pelo homem. Inteligência predominante em profissões como biólogos ou ecologistas

Considerando a Teoria das Inteligências Múltiplas, Sternberg (1990), diz-nos que o facto de nos considerarmos hábeis numa destas inteligências, não assume que seremos hábeis em alguma das outras ou em todas as inteligências sendo que cada uma delas é um sistema no seu próprio domínio.

Este facto não implica que estas inteligências não se interliguem ou que por essa razão não trabalhem em cooperação. Tal como foi referido por Gardner no seu estudo, “as inteligências, ou competências, embora possuam cada uma, seus próprios mecanismos de ordenação e expressão e mereçam ser consideradas individualmente com um domínio autónomo, possuem muitas interfaces estabelecidas entre si” (Smole, 2000, p.29)

Relação da Teoria das Inteligências Múltiplas com a educação

Gardner acredita que as diversas inteligências se manifestam desde cedo e de formas diferentes dependendo do nível de desenvolvimento. Assim, é necessário adequar a estimulação e a avaliação utilizada.

Gardner defende que durante o pré-escolar, o papel do educador é incentivar a oportunidade das crianças descobrirem quais os seus interesses e capacidades distintas, pois é nestas idades que estão mais predispostos.

Já durante “os anos escolares” é essencial que o indivíduo, baseando-se na sua autodescoberta anterior, domine os sistemas notacionais específicos, ou seja, os sistemas de representação convencional, como o de escrita alfabética ou a escrita dos números. Esta etapa é importante para que depois na adolescência, seja possível ao aluno escolher uma profissão. “Esta tarefa torna-se mais complexa pela maneira como as inteligências interagem em muitos papéis culturais.” (Gardner, H. 1995, p.33)

Como referem L. Campbell, B. Campbell & Dickinson (2000) a teoria de Gardner possibilita que os/as educadores/as e professores/as construam os perfis cognitivos de cada criança, associando-lhes pontos fortes e percebendo de que forma aplicam o que aprendem e que estratégias utilizam na resolução de diversos problemas.

No que à arte de ensinar diz respeito, Gardner entende que existem conteúdos e meios de explicar esses conteúdos. O papel dos educadores ou professores é perceber qual o meio mais simples de explicar os conteúdos, adequando a cada criança. Sendo assim, como exemplo, o conteúdo até poderá ser de ordem matemática que isso não significa que se use o meio lógico-matemático para o explicar.

Já em relação à avaliação, Thomas Armstrong (2001) no seu livro “Inteligências Múltiplas na Sala de Aula” considerada necessárias que se tomem em consideração quatro questões:

1. Como se avalia a inteligência do aluno?
2. Como se melhora a avaliação?
3. Como se envolve os alunos nos processos de avaliação?
4. Como se avalia os programas de Inteligência Múltipla e sua eficiência?

São apontados pelo autor duas razões para considerar esta teoria importante para a educação. A primeira prende-se com o facto de muitos “talentos” serem desaproveitados devido à abordagem restrita utilizada pelas escolas, ou seja, se as escolas em geral dão preferência a certas competências ou domínios da inteligência, não se permite à criança que desenvolva as suas potencialidades.

A segunda razão apontada, refere-se ao facto de precisarmos de potenciar as nossas melhores competências, para conseguirmos responder melhor aos problemas que enfrentamos todos os dias.

São estas as razões porque “A Teoria das IM faz a sua valiosa contribuição à educação ao sugerir que os professores precisam expandir o seu repertório de técnicas, instrumentos e estratégias além dos repertórios linguísticos e lógicos típicos que predominam nas salas de aula (...)” (Amstrong, 2001, p.59)

No ideal de escola de Howard Gardner, sabe-se que nem todos os alunos têm os mesmos interesses e habilidades e por isso também não aprendem todos da mesma forma. Para o autor, é impossível um aluno aprender tudo aquilo que deverá ser aprendido e é essencial compreender as capacidades e interesses preferenciais de todos e de cada um individualmente.

Apreciações à Teoria das Inteligências Múltiplas

O tema da/s inteligência/s, tal como foi referido, é muito debatido na comunidade científica e neste sentido, possibilita um maior número de apreciações e questões aos autores que abordam este tema. Tal, também aconteceu com Howard Gardner que decidiu responder a algumas das questões levantadas ao seu livro, “Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática” lançado pela primeira vez em 1995.

Algumas destas questões prendem-se com o conceito das inteligências múltiplas, pressupondo que estes domínios podem ser apenas talentos ou dons e que a própria inteligência pode tanto ser um processo como um produto, conteúdo ou estilo. O autor explica que o termo inteligências múltiplas, foi pensado para contrariar os psicólogos que consideram como inteligência apenas o raciocínio lógico e as capacidades linguísticas e que o conceito inicial de inteligência, pode sempre ser ampliado e utilizado de várias maneiras. E ainda possibilita que se possam apelidar as “inteligências” de estilos de aprendizagem ou trabalho.

Questiona-se também se poderá chamar-se “Teoria” ou se será apenas um teste, visto que a mesma não tem experiências que evidenciam a sua veracidade, nem pode ser comparada com outras teorias. Apesar de serem precisas experiências para a confirmar, Gardner responde, considerando que a sua teoria “...apenas explica achados de pesquisa existentes...” (Gardner, H, 1995, p.39).

Howard Gardner responde a alguns curiosos, afirmando que esta teoria poderá aproximar-se com outras teorias sobre inteligência e dá o exemplo da teoria de Sternberg que diferencia três formas de cognição.

Quando questionado sobre como é possível as inteligências funcionarem sem uma delas como “líder”, o autor explica que as pessoas têm o poder de usar as suas inteligências de forma a favorecer/privilegiar uma, dependendo da tarefa que estão a executar. “Também é possível existir aquilo que Jerry Fodor (1983) e outros chamaram de um “executivo mudo”, um mecanismo que simplesmente assegura que os “fios não se cruzem” e organiza as várias funções mentais, mas não toma as decisões estratégicas que associamos a um executivo autorizado. (Gardner, H, 1995, p.44)

Por último, é comentado a possível existência de outras inteligências, como foi depois confirmado em 1996 com o surgimento da inteligência naturalista.

Áreas de conteúdo das Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar

As OCEPE destinam-se às crianças na valência do jardim de infância, isto é, entre os 3 e os 6 anos. No entanto, há que não desvalorizar a importância que a valência da creche em si acarreta, pois existe uma unidade pedagógica em ambas estas valências, baseada em fundamentos comuns e nos mesmos princípios educativos, o que nos conduz à realidade de que, cuidar e educar estão intimamente interligados. Ainda assim, é a partir dos 3 anos que se inicia “... a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.” (Ministério da educação, 2016, pg.5), sendo um dos objetivos básicos das OCEPE dar uma base comum a todos os profissionais e estabelecimentos para o desenvolvimento da ação pedagógica.

Assim, as OCEPE destinam-se ao auxílio da construção e gestão curricular no jardim de infância, contemplando também todos os restantes elementos essenciais: responsabilidade e intencionalidade do educador, colaboração da equipa educativa, organização do respetivo ambiente educativo, reconhecimento da capacidade da criança de construir o seu desenvolvimento, sendo esta sujeito e agente no próprio processo educativo, e, por fim, envolvimento dos pais e/ou familiares neste mesmo processo.

Nesta construção e gestão curricular, a ação do educador deverá ter intencionalidade, o que atribuirá real sentido à ação, dando assim finalidade à prática pedagógica do profissional. Por exemplo, um dos objetivos primordiais é realmente partir da própria criança e das suas experiências, saberes e competências para o desenvolvimento de todas as suas restantes potencialidades. A educação deverá educar os alunos na plenitude do seu potencial, ao invés de se concentrar apenas em alguns dos tipos de inteligência. Como tal, qualquer educador deverá ter em conta nas

suas práticas pedagógicas, cada uma das crianças que tem na sua sala, refletindo sistematicamente com base no ciclo interativo de observar, planejar, agir e avaliar.

“Construir e gerir o currículo exige, assim, um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação, tais como observações registadas pelo/a educador/a, documentos produzidos no dia a dia do jardim de infância e elementos obtidos através do contacto com as famílias e outros membros da comunidade.”

(Ministério da Educação, 2016, p.13)

Para além disto, é de destacar também a qualidade do clima relacional, o trabalho transversal nas diversas áreas de conteúdo e a participação dos diferentes intervenientes, promovendo estratégias que promovam o envolvimento de toda a comunidade, em articulação com os variados contextos proximais à criança.

No que respeita às áreas de conteúdo das OCEPE, consistem em “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagens, não apenas de conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer.” (Ministério da educação, 2016, pg.31).

As áreas de conteúdo foram criadas, baseando-se nos fundamentos e princípios da pedagogia e educação de infância. As diferentes áreas de conteúdo são para serem trabalhadas de maneira integrada, pressupondo diversas aprendizagens que fazem parte da construção do processo educativo e desenvolvimento de cada criança.

Nas OCEPE estão delineadas três áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal, Área de Conhecimento do Mundo e Área de Expressão e Comunicação. A primeira destas, é considerada só por si uma área transversal pois os seus conteúdos próprios encontram-se presentes em qualquer trabalho educativo realizado no jardim de infância, relacionando-se assim, com o desenvolvimento de atitudes, disposições e valores que, deverão contribuir a longo prazo para o desenvolvimento pleno da criança como um cidadão autónomo e em comunhão com o mundo que o envolve.

A área de Formação Pessoal e Social, implica que a criança crie a sua identidade e a construa, tendo em consideração o seu meio social. Pretende-se que a criança entenda que não é apenas sujeito, mas também agente do processo educativo.

Já a Área de Expressão e Comunicação é encarada como uma área básica, dado que engloba as diferentes formas de linguagem que são imprescindíveis para a criança interagir com o outro. Esta área é a única que comporta em si diferentes domínios e é considerada “uma área básica, pois incide em aspetos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem, que permitem à criança apropriar-se de instrumentos fundamentais para a aprendizagem noutras áreas, mas, também, para continuar a aprender ao longo da vida.” (Ministério da educação, 2016, p.43)

- Domínio da Educação Motora - em que a criança deve tomar consciência do seu corpo, do espaço e dos materiais que o rodeiam e utiliza;

- Domínio da Educação Artística- contempla em si todas as diferentes manifestações artísticas que permitirão à criança comunicar, representar e compreender o mundo, correspondendo, como tal, à introdução às Artes Visuais, Música, Dança e Dramatização.

- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita- sendo a linguagem oral, o instrumento de expressão e comunicação da criança é crucial que esta seja progressivamente estimulada, assim como é crucial facilitar a emergência da linguagem escrita, através de situações funcionais e contextos familiares à própria criança.

- Domínio da Matemática- não desconsiderando então, o papel da Matemática para a vida quotidiana e todas as aprendizagens futuras, esta deve ser trabalhada desde tenra idade para que seja cada vez mais fácil para a criança dar sentido, conhecer e representar o mundo.

Por fim, a Área do Conhecimento do Mundo, “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Esta sua curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, bem como pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, questionar descobrir e compreender” (Ministério da educação, 2016, p.85). Para além disso, devem desenvolver-se atitudes positivas, que dizem respeito aos cuidados consigo, com o outro e com a natureza. Encarada como uma sensibilização às múltiplas ciências naturais e sociais, acaba por ser assim uma área integradora pois não só as diversas ciências são abordadas de uma maneira integradora, como permite a utilização das aprendizagens das outras áreas.

Finalizando, “as áreas de conteúdo são assim, referências a ter em conta na observação, planeamento e avaliação do processo educativo e não compartimentos estanques a serem abordados separadamente,” (Ministério da educação, 2016, p. 31)

3. Metodologia

Quando se inicia uma pesquisa é importante refletirmos sobre a problemática e perceber através dos objetivos definidos qual a melhor metodologia a ser utilizada.

Deste modo e de forma a abranger uma amostra com um maior número de participantes, utilizou-se o inquérito por questionário como método quantitativo que tem como objetivo “encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos, testar teorias.” (Carmo & Ferreira, 2008, p.196)

Esta pesquisa, tal como referido por Almeida & Freire (2008) aproxima-se do método quantitativo-correlacional, sendo que se pretende a compreensão e predição de fenómenos, considerando a relação entre as variáveis para a formulação de hipóteses.

Apesar de se assumir que esta pesquisa em geral utiliza a metodologia quantitativa, considera-se possibilidade de uma combinação entre este método e o método qualitativo, definido por Denzin (1978) como uma triangulação metodológica. Apresenta-se esta hipótese visto que algumas das perguntas do questionário são abertas e servirão para uma análise mais descritiva, fundamentadas pela utilização de algumas transcrições.

Instrumento

O instrumento utilizado para esta pesquisa foi o inquérito por questionário estruturado, que tal como referido por Carmo & Ferreira (2008) se define por responder a um problema através da obtenção de uma recolha sistemática de dados com a característica da interação ser indireta.

Este foi utilizado no decorrer do estudo, com o pressuposto de responder às questões-orientadoras e de atingir os objetivos da pesquisa, já aqui enunciados. Este questionário foi construído através da aplicação *Google Formulários*, que permite elaborar as perguntas em escolha múltipla, grelha e resposta aberta, com a opção da obrigatoriedade de resposta, garantido assim, uma maior fiabilidade. No anexo I encontram-se as perguntas feitas no questionário realizado.

O questionário intitulado “Áreas de Conteúdo no Jardim de Infância” está dividido em duas partes: A primeira, de cariz pessoal, pretende que se responda à idade, anos de serviço e valências em que trabalharam. No segundo grupo, encontram-se perguntas

na sua maioria de escolha múltipla, algumas delas em grelha. O objetivo deste último grupo é perceber como é que os/as educadores/as usam as áreas de conteúdo e os domínios da inteligência na sua prática pedagógica. As perguntas de resposta aberta, serão utilizadas para entender alguns dos fatores ou medidas que levam o educador a diferenciar a sua prática.

Antes de todos os outros participantes responderem ao questionário, foi pedido a duas educadoras de infância que respondessem ao questionário, tentando perceber se era de fácil compreensão ou se fariam as questões de outra forma. Visto que o aval destas educadoras foi positivo, as respostas dos questionários contaram para o número de participantes.

Participantes

Ao todo participaram nesta pesquisa, de forma voluntária, cento e sete educadores de infância de todo o país, não existindo qualquer critério de seleção.

Através da análise dos questionários verifica-se que 29% dos participantes tem idades inferiores a 30 anos; 30,8% tem entre 30 e 40 anos; 18,7% entre 40 e 50 anos e os restantes (21,5%) idades superiores a 50 anos. (Figura 5)

4.Qual a sua idade?

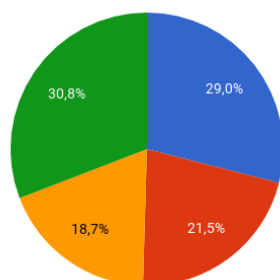


Figura 5 – Gráfico referente à idade dos participantes

No que diz respeito aos anos de serviço, a maior percentagem está na categoria de até 5 anos (31,8%), seguindo-se a de mais de 20 anos com 29,9%. Com percentagens mais baixas estão as categorias entre 11 e 15 anos de serviço (16,8%), entre 6 e 10 anos (13,1%) e entre 16 e 20 anos (8,4%). (Figura 6)

3.Quantos anos de serviço tem?

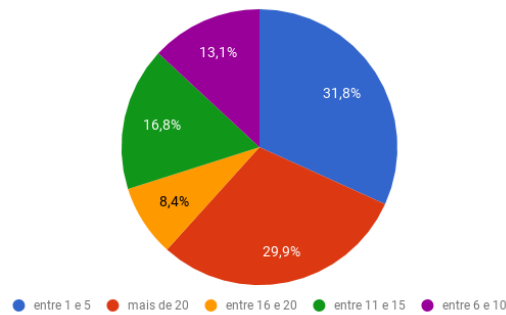


Figura 6 – Gráfico referente aos anos de serviço dos participantes

Na parte inicial do questionário foram feitas outras duas questões, que pretendiam perceber em que valências os/as educadores/as tinham já trabalhado e no que trabalhavam atualmente.

Na questão sobre as valências em que já tinham trabalhado, a percentagem maior foi na resposta “Em ambas” com 57,9%, segue-se a valência de educação pré-escolar com 26,2% e por fim, com 15,9% a valência de creche. (Figura 7)

1.Ao longo da sua carreira docente desempenhou funções na:

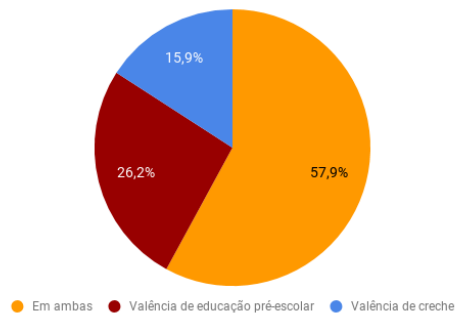


Figura 7- Gráfico referente às valências em que os participantes já desempenharam funções

Atualmente, 57,9% dos/as educadores/as trabalham na valência de educação pré-escolar e os restantes (42,1%) na valência de creche. (Figura 8)

2.Em que valência trabalha atualmente?



Figura 8- Gráfico referente à valência em que exercem funções atualmente

Procedimento de recolha e tratamento de dados

O processo para a recolha de dados, teve várias fases:

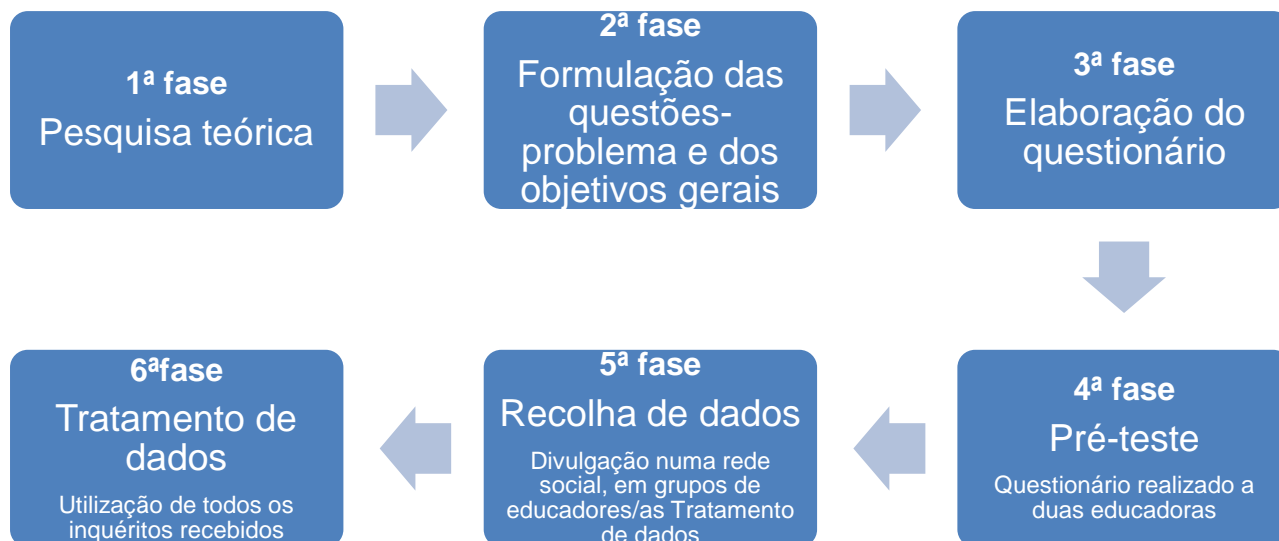


Figura 9- Esquema relativo ao processo para a recolha dos dados

No início do estudo é essencial procurar por referências bibliográficas que possibilitem perceber o que se quer investigar e qual o percurso a seguir. No início da pesquisa existiam conhecimentos prévios sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, e sabia-se à partida que era um tema em que interessava aprofundar os conhecimentos e que suscitava algumas questões em relação ao panorama atual da educação. Sendo assim, e segundo Umberto Eco (2001), a pesquisa bibliográfica tem como base um único autor e a partir daí construiu-se a bibliografia considerando outros autores.

Com a realização desta pesquisa bibliográfica foi possível formular as questões-problema do estudo, bem como, os objetivos gerais que são uma fase muito importante, pois organizam todo o processo, sendo a partir daqui que se desencadeiam todas as outras fases.

Na terceira fase, construiu-se um inquérito por questionário que permitisse responder aos objetivos gerais da pesquisa, tendo atenção na construção das perguntas, para que estas fossem compreensíveis, visto que o participante não pode tirar dúvidas. A formulação das perguntas teve em consideração quatro tipos de

perguntas identificados por Carmo & Ferreira (2008): perguntas de identificação, de informação, de preparação e de controlo.

Antes de se iniciar a recolha de dados, é necessário comprovar se o questionário está bem elaborado, ou seja, fazer um pré-teste para saber se as questões são compreendidas; adequadas à informação que se pretende; se não faltam questões pertinentes e/ou se o questionário não está demasiado longo, tal como referido por Carmo & Ferreira, 2008. Para tal, pediu-se a duas educadoras de infância que respondessem ao questionário e identificassem se existiam alguns dos problemas referidos na frase anterior. A escolha das educadoras deveu-se a uma característica distinta entre as duas, os anos de carreira profissional, que possibilitou perceber se formações diferenciadas, resultavam num entendimento análogo em relação ao questionário. Depois de uma resposta positiva das duas educadoras, avançou-se com o questionário inicial, considerando-se os dois questionários válidos para a amostra.

Após a construção do questionário no *Google Formulários*, iniciou-se a fase de recolha de dados, publicando-se o questionário numa rede social, em vários grupos destinados a educadores/as de infância. Após a obtenção de 107 respostas, deu-se por terminada a possibilidade de receber mais respostas, visto que esta amostra era suficiente para prosseguir com a pesquisa.

Para alcançar a 6ª fase, tratamento dos dados, foram criados diversos gráficos que permitem uma apresentação estatística dos dados e posterior análise. As perguntas do questionário com resposta aberta, possibilitam uma análise mais descritiva e servirão para discutir alguns dos resultados, durante a conclusão e as considerações finais.

4. Apresentação e análise dos dados

Para melhor compreensão dos resultados dos inquéritos, este capítulo irá dividir-se em duas partes. Na primeira parte, são apresentados os resultados dos dados recolhidos em cada questão, com o auxílio de gráficos e tabelas, acompanhados das descrições dos mesmos. Na segunda parte, que diz respeito às análises e conclusões, serão discutidas eventuais relações entre questões do questionário e também, debatidos os objetivos gerais deste estudo, contrapondo-os com a análise aos resultados obtidos.

Apresentação dos dados

O questionário “Áreas de Conteúdo no Jardim de Infância” encontra-se dividido em duas partes, a primeira diz respeito ao percurso profissional dos participantes que integram este estudo, e foi analisada no ponto 3.2 deste documento.

No segundo grupo, “A relevância atribuída pelos/as educadores/as de infância às áreas de conteúdo”, colocaram-se algumas questões relativas à importância e relevância que os educadores dão às áreas de conteúdo e domínios da inteligência na sua prática pedagógica. A primeira pergunta visava conhecer se os/as educadores/as conseguiam trabalhar todas as áreas de conteúdo das OCEPE. Percebemos através da figura 10 que a maioria dos participantes (72%) respondeu que conseguia trabalhá-las todas, sendo que 18,7% nem sempre conseguem e os restantes 9,3%, não conseguem. Como se pode observar a grande maioria dos participantes refere conseguir trabalhar todas as áreas de conteúdo. Contudo, e tendo em consideração que conseguir trabalhar todas as áreas de conteúdo é um dos pontos fulcrais das OCEPE, a percentagem de educadores/as que responderam “Não”, ainda é significativa.

Aos participantes que responderam “Nem sempre”, pedia-se na questão de resposta aberta (1.1.), que indicassem quais as condicionantes durante a sua prática pedagógica que levaram a esta resposta. A maioria registou a falta de tempo e a ausência de materiais adequados, como principais condicionantes. Para além destes dois pontos, poderá constar para análise, registos que indicam como condicionante, a idade das crianças; as limitações do/a educador/a numa determinada área e as características do grupo de crianças e a sua postura.

1. Consegue trabalhar todas as áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares da Educação Pré-

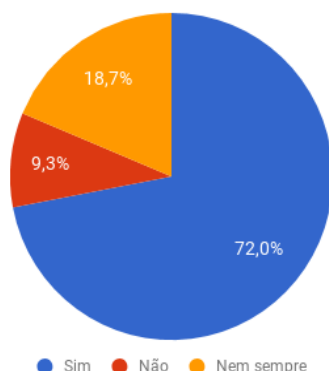


Figura 10- Gráfico correspondente aos resultados da pergunta 1.

A questão nº2 interrogava sobre a existência de preferências nas áreas de conteúdo aquando do planeamento das atividades e, as percentagens foram muito próximas, obtendo-se 54,2% à resposta “Sim” e 45,8% à resposta “Não”.

Aos participantes que responderam “Sim” na questão nº2, era pedido que indicassem qual a área de conteúdo preferencial. Como se pode verificar na figura 11 a área de maior preferência é a da “expressão e comunicação no domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical” com 41%, seguindo-se com 36,1% a área formação pessoal e social. As restantes áreas obtiveram percentagens pouco significantes: a área de conhecimento do mundo com 9,8%; a de expressão e comunicação referente ao domínio da matemática com 8,2% e por fim, com 4,9% a área de expressão e comunicação (AEC) no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

2.1 Se sim, quais?

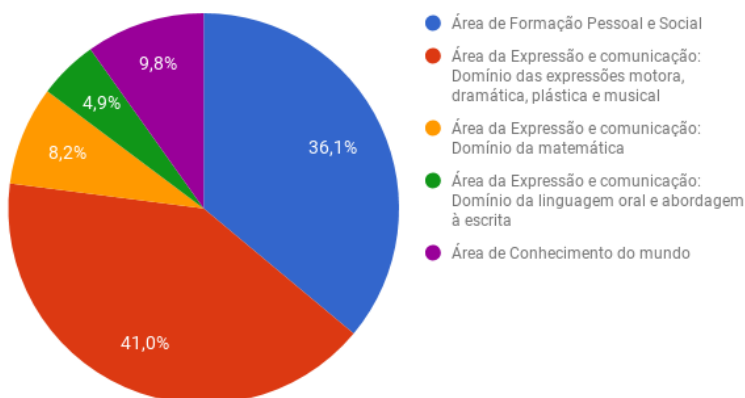


Figura 11- Gráfico correspondente aos resultados da pergunta 2.1: “Se sim, quais as áreas de conteúdo que prefere?”

Na terceira pergunta (figura 12) pretendia-se saber se existem áreas de conteúdo mais relevantes dependendo da idade das crianças, ao que 59,8% dos participantes responderam afirmativamente e os restantes 40,2% negativamente. Apesar de mais de metade dos participantes terem considerado que existem áreas de conteúdo mais relevantes dependendo da idade, a percentagem de respostas “não”, ainda é bastante significativa.

3. Considera que existem áreas de conteúdo mais relevantes, dependendo da idade da criança?

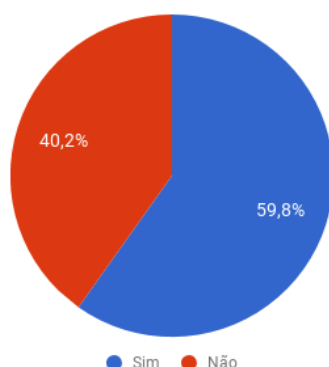


Figura 12- Gráfico correspondente aos resultados da pergunta 3

As três perguntas seguintes eram dirigidas a quem tinha respondido que “sim” na pergunta anterior e pedia que atribuíssem a relevância das áreas de conteúdo aos três, quatro e cinco anos. Os participantes podiam classificar as áreas como 1- muito pouco frequente; 2 – pouco frequente; 3- frequente e 4 – muito frequente, sendo que mais do que uma poderia ter a mesma classificação.

A figura 13 que se apresenta de seguida, ilustra quais as áreas de conteúdo com maior relevância aos três anos. 73,1% dos/as educadores/as de infância considera que a área de conteúdo com maior relevância é a de Formação Pessoal e Social, seguindo-se a AEC no domínio da expressão motora, dramática, plástica e musical com 46,2%. A terceira muito frequentemente utilizada é a de Conhecimento do Mundo com 37,3% e com percentagens mais baixas encontramos dois domínios da AEC: o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (23,9%) e o domínio da matemática com 7,5%.

No que diz respeito às áreas classificadas como frequentes, as três que tiveram maior percentagem foram os domínios pertencentes à AEC, com 50,7% atribuído ao domínio da matemática; 46,3% ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e 38,8% ao domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical. Também com 38,8% encontra-se a área de conhecimento do mundo e por último com 20,8% a área de formação pessoal e social.

Os/As educadores/as assinalaram como áreas de conteúdo que utilizavam com pouca frequência a AEC: Domínio da matemática com 31,3%; a do domínio de linguagem oral e abordagem á escrita com 17,9%, seguindo-se a área de conhecimento do mundo com 13,4% e com as percentagens mais baixas a AEC: domínio de expressão motora, dramática, plástica e musical (5,97%) e a área de formação pessoal e social com 2,98%.

Aos três anos de idade, os participantes consideraram que é muito pouco frequente darem relevância às áreas de conteúdo de formação pessoal e social com 2,9% e também à AEC no domínio da matemática. Com maior percentagem (5%), encontram-se as restantes áreas de conteúdo (AEC no domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e área de conhecimento do mundo).

Analisando a figura 13 denota-se uma clara relevância pela área de formação pessoal e social e pela AEC do domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, contrapondo com as AEC no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática.

3.1 Se sim, assinale as áreas de conteúdo que considera serem mais relevantes aos três anos.

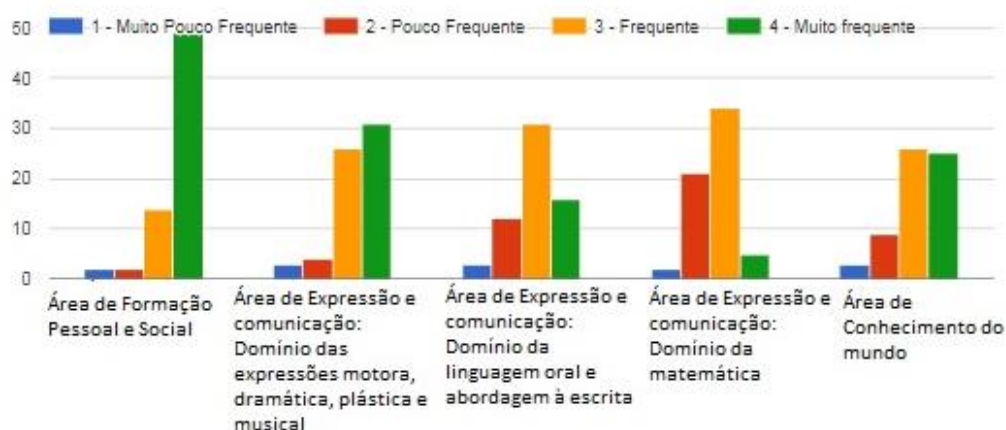


Figura 13- Gráfico correspondente aos resultados da pergunta 3.1.

Na figura 14 apresenta-se a relevância que os/as educadores/as dão a cada área de conteúdo, quando a criança tem quatro anos de idade. A área de formação pessoal e social é a mais relevante com 67,1%, seguindo-se a AEC: domínio da expressão motora, dramática, plástica e musical com 58,2% e a área de conhecimento do mundo com 52,2%. As outras duas AEC encontram-se com 35,8% para o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e 28,4% para o domínio da matemática.

Em relação à barra 3- frequência, três dos domínios com maiores percentagens são pertencentes à AEC com o domínio da matemática a ter 56,7%; o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita com 50,7% e o de expressão motora, dramática, plástica e musical com 31,3%. Com a mesma percentagem (31,3%) do último domínio enunciado, está a área de conhecimento do mundo e por fim, com 19,4% a área de formação pessoal e social.

Os participantes da pesquisa consideraram de pouca relevância aos quatro anos o uso da AEC no domínio da matemática com 7,5% e de seguida a área de conhecimento do mundo e de formação pessoal e social com 5,9%. Os restantes domínios (linguagem oral e abordagem à escrita e expressão motora, dramática, plástica e musical) pertencentes à AEC alcançaram uma percentagem de 2,9%.

No parâmetro “1- Muito pouco frequente” os valores são na sua maioria baixos, sendo a percentagem maior de 4,5% para a AEC no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, de seguida com 2,9% está o domínio da expressão motora, dramática, plástica e musical, bem como, a área de formação pessoal e social e de conhecimento do mundo. Com menor percentagem (1,5%) encontra-se o domínio da matemática.

Os participantes do estudo, consideraram que aos quatro anos de idade, as duas áreas de conteúdo mais relevantes são as mesmas que aos três anos, área de formação pessoal e social e AEC no domínio das expressões motora, dramática e plástica. Contudo a discrepância entre as restantes áreas é mais evidente aos três do que aos quatro anos de idade.

A área de conhecimento do mundo, é bastante relevante nesta idade, segundo os participantes, sendo que nas AEC de domínio da matemática e domínio da linguagem e abordagem à escrita, os valores são bastante elevados no parâmetro “frequente”

3.2 Aos quatro anos...

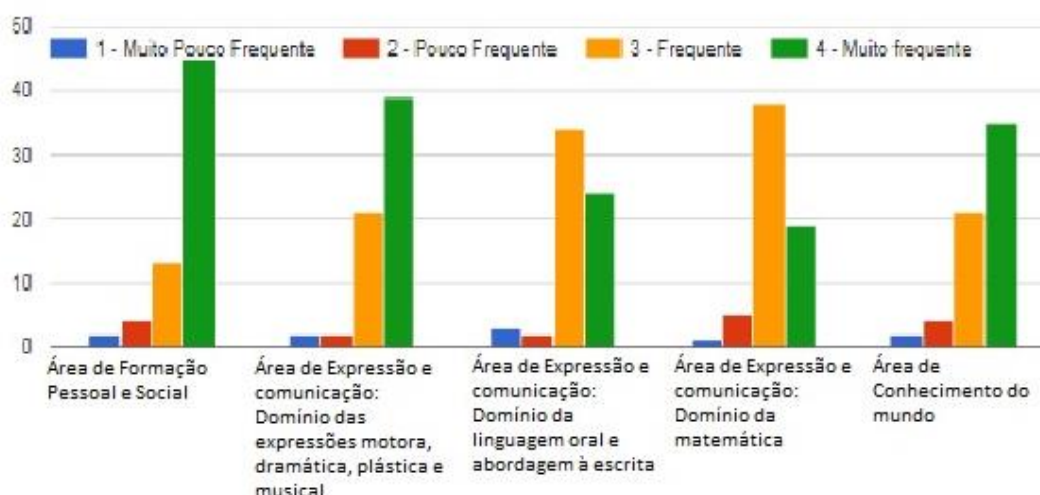


Figura 14 Gráfico correspondente aos resultados da pergunta 3.2

A figura 15 apresenta os valores referentes à relevância das áreas de conteúdo, quando as crianças têm cinco anos de idade. Como se pode verificar quase todos os participantes da pesquisa consideram todas as áreas como muito relevantes nesta idade.

Dando maior destaque à área de conhecimento do mundo com 77,6%. Os três domínios da AEC são os que se seguem com maior percentagem, estando o domínio linguagem oral e abordagem à escrita com 76,1%; o domínio da matemática com 74,6% e por fim, com a mesma percentagem que a área de formação pessoal e social, o domínio de expressão motora, dramática, plástica e musical com 68,7%. Alguns dos/as educadores/as consideraram relevante as áreas de formação pessoal e social e a AEC no domínio de expressão motora, dramática, plástica e musical com 17,9%, de seguida o domínio da matemática (13,4%); o domínio linguagem oral e abordagem à escrita (11,9%) e a área de conhecimento do mundo (10,4%).

Para os participantes da amostra é pouco frequente darem relevância a todos os domínios das AEC e também à área de conhecimento do mundo que atingiu uma percentagem de 4,5%, sendo ainda menos frequente a de formação pessoal e social com 6%.

Os valores do parâmetro “1- muito pouco frequente” foram iguais para todas as áreas e seus domínios, atingindo uma percentagem de 2,9%.

Os participantes do estudo consideraram que aos cinco anos de idade, todas as áreas de conteúdo são muito relevantes, contudo dando menos relevância à área de formação pessoal e social e à AEC do domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical.

3.3 E aos cinco anos...

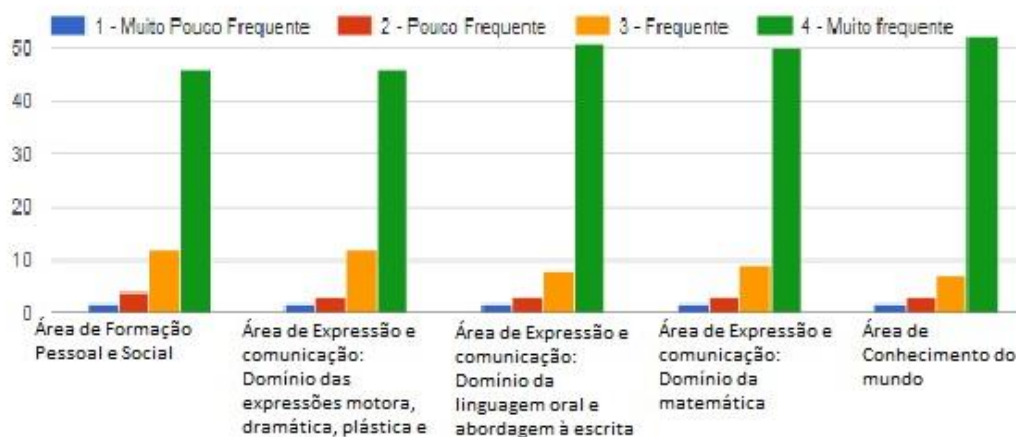


Figura 15- Gráfico correspondente aos resultados da pergunta 3.3.

A quarta pergunta do questionário pede que se indique com que frequência, são incluídos diversos domínios de inteligência nas atividades planeadas. Apresenta-se de seguida a figura 16 representativa de todas as respostas obtidas nesta questão:

4. Indique com que frequência inclui competências dos seguintes domínios de inteligência, nas atividades planeadas da sua prática pedagógica.

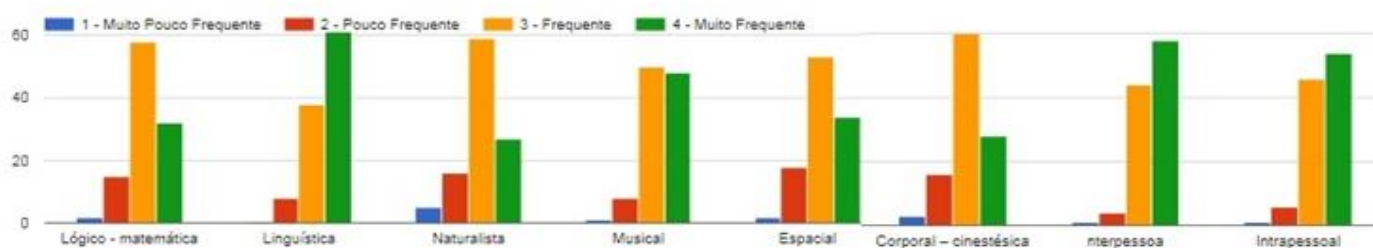


Figura 16- Gráfico correspondente aos resultados da pergunta 4

Para melhor compreensão, descrevo o gráfico anteriormente ilustrado pela figura 16, com o auxílio de tabelas figurativas das percentagens nos diversos parâmetros (muito pouco frequente, pouco frequente, frequente e muito frequente), numa escala decrescente:

A tabela 1 que se segue representa as percentagens obtidas na pergunta quatro em relação ao parâmetro Muito frequente. Podemos observar que nas atividades planeadas, os domínios da inteligência mais frequentes são a linguística com 57%; a interpessoal com 54,2%; a intrapessoal com 50,5% e a musical com 44,8%. Os restantes domínios da inteligência apresentam percentagens mais baixas, mas ainda assim significantes: o domínio espacial com 31,8%; o lógico-matemático com 30%; o corporal-cinestésico com 26,1% e o naturalista com 25,2%.

Muito Frequente	
Linguística	57%
Interpessoal	54,2%
Intrapessoal	50,5%
Musical	44,8%
Espacial	31,8%
Lógico-matemático	30%
Corporal-cinestésico	26,1%
Naturalista	25,2%

Tabela 1 – Referente aos resultados relativos ao parâmetro “Muito Frequente” na pergunta 4 “Indique com que frequência inclui competências dos seguintes domínios de inteligência, nas atividades planeadas da sua prática pedagógica”.

A tabela 2 que se segue representa as percentagens obtidas na pergunta quatro em relação ao parâmetro Frequente. Três dos domínios de inteligência atingiram percentagens maioritárias, a corporal-cinestésica com 56%; a naturalista com 55,1% e a lógico-matemática com 54,2%. Todos os outros domínios atingiram percentagens superiores a 35%, obtendo com menor percentagem o domínio da linguística com 35,5%, de seguida o interpessoal com 41,1%; o intrapessoal com 42,9%; o musical com 46,7%; e o espacial com 49,5%.

Frequente	
Corporal-cinestésica	56%
Naturalista	55,1%

Lógico-matemática	54,2%
Espacial	49,5%
Musical	46,7%
Intrapessoal	42,9%
Interpessoal	41,1%
Linguística	35,5%

Tabela 2- – Referente aos resultados relativos ao parâmetro “Frequente” na pergunta 4 “Indique com que frequência inclui competências dos seguintes domínios de inteligência, nas atividades planeadas da sua prática pedagógica”

A tabela 3 que se segue representa as percentagens obtidas na pergunta quatro em relação ao parâmetro Pouco frequente. Observa-se que as percentagens são muito mais baixas neste parâmetro, não existindo valores acima dos 17%. A percentagem mais alta pertence ao domínio espacial com 16,9%, ao que se segue o naturalista e o corporal-cinestésica com 14,9%; logo de seguida com 14% encontra-se o lógico-matemático. Os outros quatro domínios apresentam percentagens abaixo dos 10%, começando pelo linguístico e o musical com 7,5%; o intrapessoal com 5,6% e o interpessoal com 3,7%.

Pouco Frequente	
Espacial	16,9%
Naturalista	14,9%
Corporal-cinestésico	14,9%
Lógico-matemático	14%
Linguístico	7,5%
Musical	7,5%
Intrapessoal	5,6%
Interpessoal	3,7%

Tabela 3- – Referente aos resultados relativos ao parâmetro “Pouco Frequente” na pergunta 4 “Indique com que frequência inclui competências dos seguintes domínios de inteligência, nas atividades planeadas da sua prática pedagógica”

Por último, a tabela 4 que se segue representa as percentagens obtidas na pergunta quatro em relação ao parâmetro Muito pouco frequente. Estas percentagens são as mais baixas de todos os parâmetros, sendo que nenhum dos domínios atingiu os 5%. O domínio naturalista obteve a percentagem mais elevada com 4,7%, segue-se o corporal-cinestésica com 2,8%; lógico-matemático e espacial com 1,9%. Os domínios musical, intrapessoal e interpessoal obtiveram uma percentagem de 0,9% e por último, o domínio da linguística não teve resultados neste parâmetro com 0%.

Muito Pouco Frequente	
Naturalista	4,7%
Corporal-cinestésica	2,8%
Lógico-matemático	1,9%
Espacial	1,9%
Musical	0,9%
Intrapessoal	0,9%
Interpessoal	0,9%
Linguística	0%

Tabela 4 - Referente aos resultados relativos ao parâmetro “Muito Pouco Frequente” na pergunta 4 “Indique com que frequência inclui competências dos seguintes domínios de inteligência, nas atividades planeadas da sua prática pedagógica”

Podemos concluir que os domínios da inteligência que são mais frequentemente utilizados nas atividades planeadas, são o linguístico; o interpessoal e o intrapessoal, dando destaque também ao corporal-cinestésico e ao naturalista, contudo todas as áreas tiveram percentagens relevantes no que diz respeito à sua frequência. Apesar dos valores relativos aos parâmetros pouco frequente e muito pouco frequente terem percentagens muito baixas, podemos observar que alguns dos participantes não utilizam com frequência o domínio espacial; naturalista e corporal – cinestésico nas suas atividades planeadas.

Na quinta pergunta, a questão era semelhante à anterior, contudo relacionada à frequência de utilização dos domínios da inteligência com as rotinas na prática pedagógica. Apresenta-se de seguida a figura 17 representativa de todos os resultados obtidos nesta questão.

5. Indique com que frequência inclui competências dos seguintes domínios de inteligência, nas rotinas diárias da sua prática pedagógica.

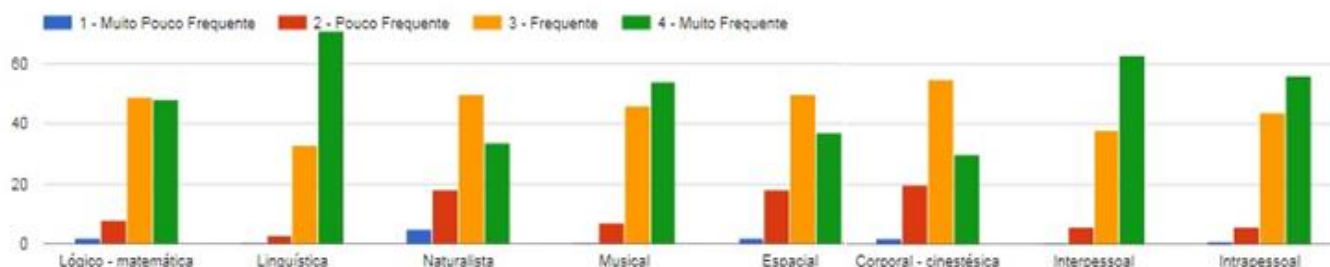


Figura 17 Gráfico correspondente aos resultados da pergunta 5.

Tal como na pergunta anterior, irei descrever o gráfico anterior com o auxílio de tabelas figurativas das percentagens nos diversos parâmetros (muito pouco frequente, pouco frequente, frequente e muito frequente), numa escala decrescente:

A tabela 5 que se segue representa as percentagens obtidas na pergunta cinco em relação ao parâmetro Muito frequente. Observa-se que quatro dos domínios encontram-se acima dos 50%, com maior percentagem para o domínio da linguística com 66,4%, segue-se o interpessoal com 58,9%; o intrapessoal com 54,3% e o musical com 50,5%. Abaixo dos 50%, com 44,9% encontra-se o domínio lógico- matemático, seguido pelo espacial com 34,6%; o naturalista com 31,8% e o corporal-cinestésico com 28%.

Muito frequente	
Linguística	66,4%
Interpessoal	58,9%
Intrapessoal	54,3%
Musical	50,5%
Lógico - Matemático	44,9%
Espacial	34,6%
Naturalista	31,8%
Corporal-cinestésica	28%

Tabela 1 - Referente aos resultados relativos ao parâmetro “Muito Frequente” na pergunta 5 “Indique com que frequência inclui competências dos seguintes domínios de inteligência, nas rotinas diárias da sua prática pedagógica.”

A tabela 6 que se segue representa as percentagens obtidas na pergunta cinco em relação ao parâmetro Frequente. As percentagens obtidas neste parâmetro, não apresentam grandes discrepâncias entre si, sendo que a diferença entre a mais frequentemente utilizada, corporal-cinestésica (51,4%) e a menos utilizada, linguística (30,8%), é de pouco mais de 20%.

Os dois domínios que apresentam as percentagens mais altas, de seguida, são a naturalista e a espacial com 46,7%, segue-se o lógico-matemático com 45,7%; o musical com 42,9%; o intrapessoal com 41,1% e em penúltimo, o interpessoal com 35,5%.

Frequente	
Corporal-cinestésica	51,4%
Naturalista	46,7%
Espacial	46,7%
Lógico-matemático	45,7%
Musical	42,9%
Intrapessoal	41,1%

Interpessoal	35,5%
Linguística	30,8%

Tabela 6 Referente aos resultados relativos ao parâmetro “Frequente” na pergunta 5 “Indique com que frequência inclui competências dos seguintes domínios de inteligência, nas rotinas diárias da sua prática pedagógica.”

A tabela 7 que se segue representa as percentagens obtidas na pergunta cinco em relação ao parâmetro Pouco frequente. Tal como já foi observado com o mesmo parâmetro em relação à pergunta quatro, as percentagens são mais baixas do que nos parâmetros anteriores. O domínio com maior percentagem é o corporal-cinestésico com 18,7%, seguindo-se o naturalista e o espacial com 16,8%. Os restantes domínios apresentam percentagens abaixo dos 10%, com 7,5% no domínio lógico-matemático; 6,5% no musical; 5,6% no interpessoal e no intrapessoal e por fim, 2,8% no domínio da linguística.

Pouco Frequente	
Corporal-cinestésica	18,7%
Naturalista	16,8%
Espacial	16,8%
Lógico - Matemático	7,5%
Musical	6,5%
Interpessoal	5,6%
Intrapessoal	5,6%
Linguística	2,8%

Tabela 7 Referente aos resultados relativos ao parâmetro “Pouco Frequente” na pergunta 5 “Indique com que frequência inclui competências dos seguintes domínios de inteligência, nas rotinas diárias da sua prática pedagógica.”

A tabela 8 que se segue representa as percentagens obtidas na pergunta cinco em relação ao parâmetro Muito pouco frequente. Mais uma vez, é possível registar que este parâmetro, tal como na questão quatro, é o que apresenta percentagens mais baixas. Existem três domínios que obtiveram (0%), sendo eles o musical; o interpessoal e o linguístico e logo de seguida com 0,9% encontramos o domínio intrapessoal. Dos restantes quatro domínios, o naturalista apresenta a maior percentagem com 4,7% e os restantes obtiveram todos 1,9%.

Muito Pouco Frequente	
Naturalista	4,7%
Corporal-cinestésica	1,9%
Lógico-matemático	1,9%
Espacial	1,9%
Intrapessoal	0,9%
Musical	0%
Interpessoal	0%
Linguístico	0%

Tabela 8- Referente aos resultados relativos ao parâmetro “Frequente” na pergunta 5 “Indique com que frequência inclui competências dos seguintes domínios de inteligência, nas rotinas diárias da sua prática pedagógica.”

Os domínios da inteligência mais frequentemente utilizados pelos participantes, durante as rotinas diárias são os mesmos que nas atividades planeadas, o linguístico, o interpessoal e o intrapessoal. Observa-se que o musical e o lógico-matemática também são bastante utilizados. Em relação aos domínios que são utilizados com menor frequência, observamos com maiores percentagens o corporal-cinestésica e o naturalista, mais uma vez, tal como na pergunta quatro.

A sexta questão (figura 18) foi a que teve mais consenso entre os participantes, sendo que 99,1% afirmaram ter em conta as competências preferenciais de cada grupo aquando da planificação de atividades. Na sétima questão (figura 19) era perguntando se as atividades que planificavam relacionavam diversas áreas de conteúdo, ao que 91,6% respondeu afirmativamente e os restantes, 8,4% responderam nem sempre. Ninguém optou pela opção: Não.

6. Tem em conta as competências preferenciais de cada grupo de crianças quando planifica as suas atividades?

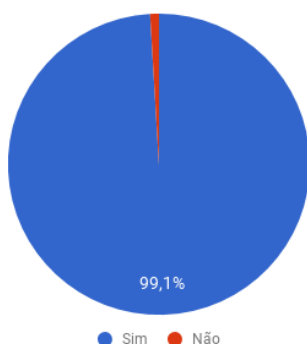


Figura 18- Gráfico correspondente aos resultados da pergunta 6

7. As atividades que planifica relacionam diversas áreas de conteúdo?

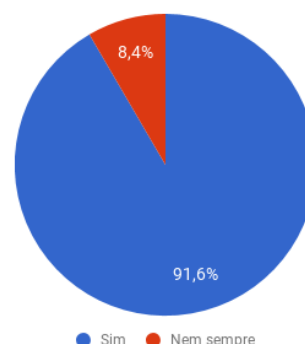


Figura 19- Gráfico correspondente aos resultados da pergunta 7

A oitava questão (figura 20) pretendia saber se as áreas de conteúdo escolhidas tinham em consideração as preferências das crianças, ao que 92,5% responderam que sim e 7,5% que não. Na nona questão (figura 21), perguntava-se ainda se existiam alguns fatores que influenciavam a relevância que se dá a algumas áreas de conteúdo, ao que 86,9% respondeu que sim e os restantes 13,1% que não.

8. As áreas de conteúdo escolhidas têm em consideração as preferências das crianças?

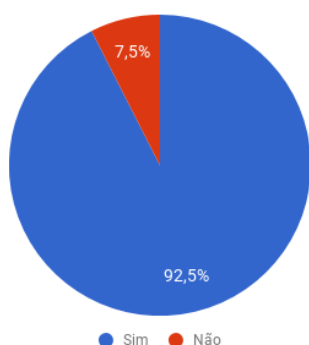


Figura 20- Gráfico correspondente aos resultados da pergunta 8

9. Considera que existem fatores que influenciam a relevância que se dá a algumas áreas de conteúdo?

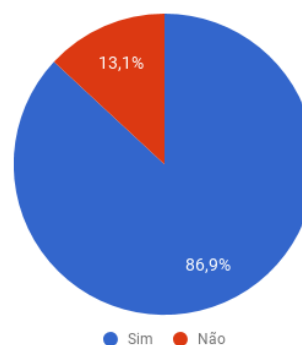


Figura 21- Gráfico correspondente aos resultados da pergunta 9

Estas últimas quatro questões tiveram bastante consenso entre os participantes, observando-se que a resposta “sim”, teve mais de 85% em todas as perguntas. Após a nona pergunta, era pedido a quem tinha respondido que “sim”, que indicassem quais os fatores que influenciam esta relevância pelas áreas de conteúdo.

A tabela 9 apresenta as respostas com maior frequência por ordem decrescente, obtidas na pergunta 9.1. Considerei importante dividir os fatores em três grupos distintos, para que seja possível analisar segundo diversas categorias.

No que diz respeito aos fatores que respeitam à criança, podemos observar que os participantes consideram que os interesses das crianças, a idade e as necessidades são os que mais influenciam na relevância que se dá às áreas de conteúdo. Consideram menos relevantes as opiniões e experiências das crianças.

Apesar de serem poucos, alguns participantes consideraram que a forma como trabalham ou a sua formação académica influenciam nas suas escolhas, bem como, as próprias preferências. Em relação a fatores externos, aquele que demonstrou ser o mais relevante foi o desenvolvimento do grupo, seguido pelo meio e o tempo.

Fatores		
<u>Da criança</u>	<u>Do educador</u>	<u>Externos</u>
Interesse	Forma de trabalho	Desenvolvimento do grupo
Idade	Preferências pessoais	Meio
Necessidade	Formação académica	Tempo
Motivação		Recursos Materiais
Preferências		Espaços
Experiências		Recursos humanos
Opiniões		Exigências da instituição/ agrupamento

Tabela 9- Referente aos fatores que influenciam a relevância por algumas das áreas de conteúdo

Aos participantes que consideraram que não existem fatores que influenciam a relevância que se dá a algumas áreas de conteúdo, foi-lhes perguntado o porquê dessa afirmação. As respostas deram a entender que todas as áreas de conteúdo tinham a mesma importância e que não se devia dar preferência a nenhuma, dando sempre importância aos interesses das crianças e adaptando estratégias segundo o grupo.

As últimas questões diziam respeito à Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, tentando perceber se os participantes conheciam a teoria, ao que 65,4% respondeu que não e 34,6% que sim. Aos que responderam que a conheciam, era pedido que considerassem a sua importância para a educação pré-escolar, ao que 89,7% considerou importante, enquanto 10,3% consideraram não ser importante.

10. Conhece a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner?

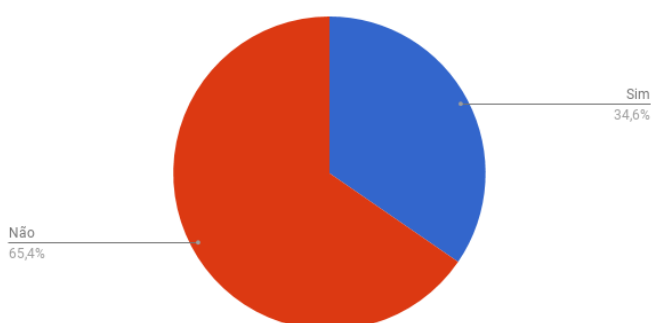


Figura 22 Gráfico correspondente aos resultados da pergunta 10

10.1 Se respondeu que sim na questão anterior, considera que esta teoria é relevante para a educação pré-escolar?

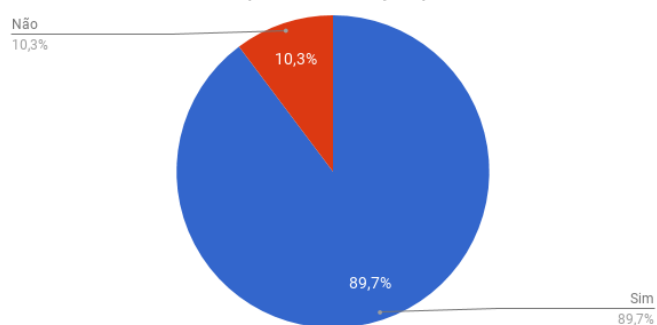


Figura 23 Gráfico correspondente aos resultados da pergunta 10.1

Podemos observar que a maioria dos participantes não conhece a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, contudo quem conhece considera que esta pode ser relevante na educação pré-escolar. Quando questionados sobre o porquê da sua importância responderam que valoriza cada inteligência, desenvolve potencialidades e potencia o interesse pelas características individuais de cada criança. Transcrevo de seguida, a resposta de um dos participantes:

“Todas as crianças têm cada um dos oito tipos de inteligência, apesar de poderem ter uns mais desenvolvidos que outros. O nosso papel enquanto educadores é valorizá-los e trabalhá-los a todos, de preferência relacionando-os. Hoje em dia, infelizmente, vemos que cada vez mais se dá importância apenas à inteligência linguística e à lógico-matemática, descurando os restantes.” (Participante com o inquérito nº3)

Análise e conclusões

Em seguida, apresentam-se as conclusões obtidas pela análise dos resultados do inquérito, para que através destes seja possível retirar algumas ilações e até novas questões. Apesar de não se pretender uma generalização do panorama educacional português, tanto as conclusões como as questões aqui levantadas, requerem uma reflexão da prática pedagógica no que diz respeito ao uso e relevância das áreas de conteúdo das OCEPE e também, da importância dos domínios da inteligência para o desenvolvimento das competências e capacidades individuais de cada criança.

Verificou-se que a grande maioria dos participantes consegue trabalhar todas as áreas de conteúdo, embora alguns considerem que a falta de tempo e os materiais podem condicionar o planeamento de atividades para todas as áreas.

Aproximadamente metade dos participantes afirmaram não mostrar nenhuma preferência em relação às áreas de conteúdo. Os restantes consideraram como áreas preferenciais a AEC no Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical e a Área de Formação Pessoal e Social. A Área de Formação Pessoal e Social, tal como referido nas OCEPE (2016), é uma área transversal a todas as outras e por isso, conseguimos entender o porquê desta preferência.

A AEC no Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, apesar de não ser considerada uma área transversal, é muitas vezes trabalhada nas épocas festivas e precursora da maioria dos temas anuais, o que poderá responder à prevalência por esta área de conteúdo. Tal como referido por um/a dos/as participantes “Quando a instituição segue as épocas festivas será natural privilegiar por exemplo as artes visuais (na confeção de presentes) em detrimento de outras áreas. “Em relação à questão nº3, que pretendia saber se existiam áreas de conteúdo mais relevantes, dependendo da idade da criança, a maioria respondeu que sim, sendo que com uma pequena margem.

No que diz respeito aos três anos de idade, observou-se uma clara relevância pela Área de Formação Pessoal e Social, seguindo-se a AEC no Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, indo de encontro às respostas obtidas na questão nº2. As áreas de conteúdo com menor relevância são as AEC no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática.

Os resultados preferenciais são idênticos aos quatro anos de idade, contudo a discrepância entre as restantes áreas é mais evidente aos três do que aos quatro anos

de idade. Os parâmetros “pouco frequente” e “muito pouco frequente” obtiveram percentagens pouco relevantes, tanto aos quatro como aos cinco anos de idade.

O panorama inverte-se aos cinco anos de idade, visto que a área de formação pessoal e social e a AEC no domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical são as que obtiveram percentagens mais baixas, contudo muito elevadas e próximas das restantes áreas.

Poderá concluir-se, que os participantes consideram que aos cinco anos de idade todas as áreas estão no mesmo patamar de relevância, sendo que para muitos este é um ano importante na transição das crianças para o 1º ciclo.

Observando os três gráficos dos resultados (Figuras 13, 14 e 15) referentes aos três, quatro e cinco anos de idade, conclui-se que a área de formação pessoal e social e a AEC no domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical são consideradas relevantes em qualquer uma das idades e que as restantes áreas evoluem de uma forma crescente, sendo muito mais relevantes aos cinco do que aos três anos de idade.

Considerando os oito domínios da inteligência apresentados por Howard Gardner, pedia-se que indicassem quais utilizavam com maior frequência nas atividades planeadas e nas rotinas diárias. Em qualquer um deles, os domínios linguístico, interpessoal e intrapessoal foram considerados os mais frequentes. Já aqueles que foram considerados menos frequentes, tanto nas atividades planeadas como nas rotinas diárias, foram o naturalista, o corporal-cinestésico, o lógico-matemático e o espacial.

Considerando, uma relação entre a área de conteúdo formação pessoal e social e os domínios da inteligência intrapessoal e interpessoal, verificamos que a incidência por estes domínios era espectável, visto que esta área de conteúdo também foi uma das preferências dos participantes, numa das questões anteriores. Esta preferência, poderá estar relacionada com o facto de, tal como referido na revisão da literatura, ser uma área transversal a todas as outras.

Ao invés, ao considerar uma relação entre a AEC no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da inteligência linguística, observa-se que obtiveram resultados muito díspares, sendo que na questão 2.1. do questionário esta foi a área de conteúdo com menor percentagem, ao contrário do que acontece na questão 4. em que o domínio linguístico é considerado como o mais frequente no planeamento das atividades. Os participantes parecem ter considerado que manifestar preferência é muito distinto de incluir frequentemente essas preferências nas atividades planeadas.

Também pode acontecer que tenham relacionado o domínio linguístico à simbologia gráfica, que por vezes acaba por se relacionar com a expressão plástica. Davis & Gardner (2010) sugerem que se faça uma revisão de como a simbologia gráfica é abordada, dando mais reconhecimento aos diversos tipos de arte e autores, não utilizando a mesma, apenas para a conexão com outros domínios cognitivos. Partindo deste último ponto, pode supor-se que se na questão nº4 se adicionasse um novo domínio da inteligência: o artístico, como já foi sugerido pelos seguidores da Teoria de Gardner, este poderia atingir percentagens mais elevadas do que os restantes domínios, e assim ir de encontro aos resultados apresentados na questão 2.1, relativa às áreas de conteúdo preferenciais.

Através dos resultados do questionário, observou-se também que os participantes na sua grande maioria, têm em conta as preferências de cada grupo, relacionam as diversas áreas de conteúdo e estas são escolhidas considerando as preferências das crianças.

Quanto ao facto de existirem fatores que influenciam a relevância que se dá a algumas áreas de conteúdo, também se observou que a maioria considera que sim. Esses fatores, segundo os participantes, podem ter a ver com a criança, o seu interesse, idade, necessidade e motivação ou com o próprio educador, a forma como trabalha e as suas preferências pessoais. Existem também fatores externos que podem condicionar, como o desenvolvimento do grupo de crianças, o meio em que está inserido, o tempo disponibilizado e/ou os recursos materiais.

Nas últimas questões do questionário, pretendia-se perceber se os participantes conheciam a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner. Apesar da maioria não conhecer a teoria, quem conhecia considerava que esta era relevante para a educação pré-escolar e até para a creche, considerando que ajudavam no desenvolvimento da criança, na descoberta das suas potencialidades, proporcionando uma educação holística que dê “resposta aos interesses de cada criança de forma individual” (participante anónima). É interessante verificar que embora uma grande percentagem de educadores não conheçam a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, parece ser reconhecida a sua importância e na prática há a tentativa de a aplicar.

Considerando todos os dados, conclui-se que apesar de uma percentagem muito significativa dos participantes atribuir a mesma relevância às áreas de conteúdo, mais de metade revelou ter preferências principalmente por duas das áreas: AEC no Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical e a Área de Formação Pessoal e Social. Os resultados também parecem mostrar que existe uma relação entre as áreas

de conteúdo das OCEPE e a Teoria das Inteligências Múltiplas, apesar de esta ser indireta e possível de diversas perspectivas. Os resultados deste estudo foram bastante interessantes, conseguindo responder às questões orientadoras e a alguns dos objetivos deste trabalho, bem como proporcionar uma reflexão sobre a prática pedagógica dos/das educadores/as.

Considerações Finais

Este documento, embora de forma sucinta, acaba por englobar o meu percurso académico, iniciando por um capítulo reflexivo sobre os estágios realizados e seguidamente pela pesquisa que responde a alguns agoiros educacionais intrigantes.

Os estágios foram muito importantes, pois proporcionaram uma aprendizagem na prática, que perceciona um maior conhecimento das técnicas educacionais, possibilitando que ao conhecer as nossas aptidões e limitações, se conheça também o nosso “eu “profissional para que posteriormente se possa evoluir.

O contato com as crianças, não só é muito prazeroso, como acarreta uma grande responsabilidade aquando do planeamento das atividades. Apesar de esta ser uma fase experimental, as crianças esperam que satisfaça as suas necessidades e desenvolva as suas aprendizagens, o que por um lado me deixa nervosa, por outro incentiva-me para corresponder às expetativas.

Também é parte integrante deste documento o exercício investigativo. Apesar de desde muito cedo conhecer o tema que queria trabalhar, tive alguma dificuldade em focar-me apenas em alguns pontos e decidir qual o rumo a traçar. Depois de criadas as questões-orientadoras e os objetivos gerais, pude prosseguir com a pesquisa.

Apesar de não ter trabalhado a fundo o meu tema durante este estágio, pois não se pretende que seja um trabalho de investigação-ação, observei, contudo, que é visível nas crianças, domínios da inteligência predominantes. Considerei ainda, muito interessante que o trabalho sobre aprendizagem cooperativa, que a minha colega de estágio estava a pesquisar, possa ter implicações para a minha pesquisa, visto que a divisão de tarefas é uma boa forma de evidenciar quais as competências predominantes em cada um e como isso pode ajudar o grupo na realização de diversas tarefas.

Tal como já foi referido, uma das bases desta pesquisa assenta nas questões orientadoras e objetivos gerais criados, sendo assim é importante perceber se estas foram respondidas e se os objetivos conseguiram atingir as suas metas.

A primeira questão era: “Pode-se estabelecer uma relação entre as áreas de conteúdo das OCEPE e as inteligências múltiplas de Howard Gardner?”. Se recorrermos à revisão teórica e considerando alguns dos resultados obtidos no questionário, poderemos constatar que essa relação existe, apesar de não estar intrinsecamente ligada. Tal como referido por Gardner (1994) em relação à conexão das inteligências múltiplas, também as OCEPE estão divididas em áreas de conteúdo que pressupõem,

não obrigatoriamente, que as mesmas são importantes de trabalhar e de serem relacionadas entre si, vistas como aprendizagens a completar de um modo articulado e integrante.

Um dos objetivos primordiais é realmente partir da própria criança e das suas experiências, saberes e competências para o desenvolvimento de todas as suas restantes potencialidades. Este aspeto, realçado nas OCEPE, é uma das principais pontes com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner, pois a educação deverá educar os alunos na plenitude do seu potencial, ao invés de se concentrar apenas em alguns dos domínios da inteligência. Como tal, qualquer educador deverá ter em conta nas suas práticas pedagógicas, cada uma das crianças que tem na sala, refletindo sistematicamente com base no ciclo interativo de observar, planejar, agir e avaliar.

Apesar de não ser possível afirmar que exista uma relação entre a Teoria de Gardner e as áreas de conteúdo das OCEPE, podemos considerar algumas semelhanças entre estas últimas e as oito inteligências elencadas por Gardner. A AEC no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita pode ser associada ao domínio da inteligência linguístico e a AEC no domínio da matemática ao domínio da inteligência lógico-matemático. Já em relação ao domínio da inteligência naturalista, podemos associar à área de conhecimento do mundo. No que diz respeito aos domínios intrapessoal e interpessoal, poderá considerar-se a área de formação pessoal e social, enquanto que os restantes três, corporal-cinestésico; espacial e musical estão mais associados à AEC do domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical.

Não se pretende de todo, definir ligações estanques entre as áreas de conteúdo das OCEPE e as inteligências Múltiplas de Gardner, mas sim, considerar a possibilidade desta relação ajudar na forma como as atividades são planeadas e auxiliando na prática pedagógica no que diz respeito a individualizar as competências de cada criança.

A segunda questão orientadora era sobre as áreas de conteúdo e como é que os/as educadores/as as trabalham no pré-escolar. Os resultados obtidos no questionário responderam a esta questão, considerando que os participantes dão prevalência a algumas das áreas de conteúdo, como a formação pessoal e social e a AEC no domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, considerando as preferências de cada grupo de crianças.

No que diz respeito aos objetivos, considero que os mesmos foram atingidos com sucesso, tanto através da pesquisa bibliográfica efetuada, como dos dados

recolhidos através do inquérito por questionário que realizei a 107 educadores/as, e que permitiram responder às questões colocadas. Os primeiros dois objetivos: identificar e caracterizar as áreas de conteúdo das OCEPE e caracterizar a Teoria das Inteligências Múltiplas foram respondidos no capítulo 2, subcapítulo 2: revisão da literatura.

No que diz respeito aos objetivos: caracterizar a abordagem das diversas áreas de conteúdo, por parte dos/das educadores/as de infância e identificar a possível existência de diferentes níveis de relevância atribuídos às diversas áreas de conteúdo, por parte dos educadores de infância, estes foram alcançados através da realização do questionário e posterior análise dos dados recolhidos. Por fim, o objetivo: relacionar as áreas de conteúdo das OCEPE com a Teoria das IM de Howard Gardner foi atingido através da ligação das informações obtidas durante todo o processo, quer na revisão da literatura, quer na análise e conclusões dos dados

Através desta pesquisa tive a possibilidade de conhecer melhor a Teoria das Inteligências Múltiplas, e o autor Howard Gardner, que apresenta os seus estudos de vários anos de uma forma muito humilde em relação aos conceitos e progressos da sua teoria, mas também de uma maneira sarcástica quando considera outras ideologias.

Os procedimentos relativos à conceção de um estudo em educação, também foram aprendizagens adquiridas nesta pesquisa, bem como, o tratamento e análise dos dados.

Através das leituras que fiz para esta pesquisa e dos resultados obtidos no questionário, pretendo retirar o essencial para integrar durante a minha futura prática pedagógica. Para tal, considero que terei um maior cuidado na observação das competências de cada criança, de forma a poder potenciá-las, utilizando atividades que estimulem a curiosidade e criatividade em todas as áreas.

Esta pesquisa não deve ser considerada estanque, mas poderá ter leituras que suscitem novas pesquisas. Indico algumas das questões que me surgiram durante este processo e que poderão progredir através de novas pesquisas.

Sendo que aqui faz-se uma relação da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner com as áreas de conteúdo das OCEPE, também é possível fazê-lo, por exemplo com os modelos pedagógicos. Ou seja, tentar perceber quais os modelos pedagógicos com maior relação com esta teoria, considerando tanto a parte teórica dos modelos como as instituições que se baseiam nos mesmos.

Considerarei também, a possibilidade de se realizar uma investigação-ação em que através da implementação de algumas atividades seja possível perceber se as crianças demonstram essas competências preferenciais e que, se dependendo da criança o desenvolvimento dessa potencialidade é diferente.

Posso assim concluir que esta pesquisa foi importante para o culminar desta fase do meu percurso académico, pois possibilitou uma reflexão mais profunda sobre os vários estágios que realizei, proporcionando, tal como a pesquisa, um enriquecimento da minha prática pedagógica futura.

Bibliografia

Almeida, Leandro S. & Freire, Teresa (2008) *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Candeias Artes Gráficas;

Armstrong, Thomas (2001) *Inteligências Múltiplas na Sala de Aula*. Porto Alegre: ARTMED Editora;

Campbell, Linda; Campbell, Bruce & Dickinson, Dee (2000) *Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul;

Carmo, Hermano & Ferreira, Manuela M. (2008) *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta;

Costa, Maria (2015): Dissertação de Mestrado: “*A Construção do Sentido de Grupo em Grupos Heterogêneos de Idades*”. Lisboa: IPL- Escola Superior de Educação de Lisboa;

Davidson, F. & Maguin, P. (1983). *As Creches- Realização Funcionamento Vida e Saúde da Criança*. Lisboa: Portuguesa de Livros Técnicos e Científicos, Lda;

Eco, Umberto (2001) *Como se faz uma tese: em ciências humanas*. Lisboa: Editorial Presença;

Eagleman, David (2012) “*Incógnito: As vidas secretas do cérebro humano*”. Lisboa: Editorial Presença;

Gardner, Howard (1994) *Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas;

Gardner, Howard (1995) *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas;

Hilgard, Ernest Ropiequet (1975), *Teoria da aprendizagem*. São Paulo: EPU;

Ministério da Educação (2016). *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação;

Paiva, Renato (2018). *Desenvolva as Inteligências do Seu Filho*. Lisboa: Manuscrito Editora;

Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários- Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (3ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

ROLDÃO, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa: Editorial Presença;

Smole, Kátia (2000). *A matemática na educação infantil – A Teoria das Inteligências Múltiplas na prática escolar*, Porto Alegre: Artes Médicas Sul;

Spodek, Bernard (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

Torres, Leonor L. & Palhares, José A. (2014) *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação*. Vila Nova de Famalicão: Edições Humus

Anexos

Anexo I – Questionário construído no Google Formulários

Áreas de conteúdo no Jardim de Infância

Este questionário enquadra-se num estudo investigativo no âmbito de um trabalho final de Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação de Santarém. A sua colaboração para este estudo é indispensável, pelo que solicitamos que responda com a máxima sinceridade a todas as questões.

O questionário é constituído por duas partes e tem uma duração de aproximadamente cinco minutos.

Os resultados obtidos serão tratados apenas para fins académicos, como tal, garantimos a total confidencialidade dos dados.

O questionário é anónimo, não devendo, por isso, colocar a sua identificação em nenhuma das questões.

Muito obrigada, pela colaboração.

SEGUINTE

Página 1 de 3

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.

Áreas de conteúdo no Jardim de Infância

*Obrigatório

Percurso profissional

1. Ao longo da sua carreira docente desempenhou funções na: *

- ☐ Valência de creche
- ☐ Valência de educação pré-escolar
- ☐ Em ambas

2. Em que valência trabalha atualmente? *

- ☐ Valência de creche
- ☐ Valência de educação pré-escolar

3. Quantos anos de serviço tem? *

- ☐ entre 1 e 5
- ☐ entre 6 e 10
- ☐ entre 11 e 15
- ☐ entre 16 e 20
- ☐ mais de 20

4. Qual a sua idade? *

- ☐ inferior a 30 anos
- ☐ entre 30 e 40 anos
- ☐ entre 40 e 50 anos
- ☐ superior a 50 anos

A relevância atribuída pelos/as educadores/as de infância às áreas de conteúdo

1. Consegue trabalhar todas as áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Nem sempre

1.1. Se respondeu Nem sempre em 1., o que condicionou?

A sua resposta

2. Quando planeia as atividades manifesta preferência por alguma dessas áreas de conteúdo? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

2.1 Se sim, quais?

- ☐ Área de Formação Pessoal e Social
- ☐ Área da Expressão e comunicação: Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical
- ☐ Área da Expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita
- ☐ Área da Expressão e comunicação: Domínio da matemática
- ☐ Área de Conhecimento do mundo

3. Considera que existem áreas de conteúdo mais relevantes, dependendo da idade da criança? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

3.1 Se sim, assinale as áreas de conteúdo que considera serem mais relevantes aos três anos.

	1 - Muito Pouco Frequente	2 - Pouco Frequente	3 - Frequente	4 - Muito frequente
Área de Formação Pessoal e Social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Área de Expressão e comunicação: Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Área de Expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Área de Expressão e comunicação: Domínio da matemática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Área de Conhecimento do mundo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.2 Aos quatro anos...

	1 - Muito Pouco Frequente	2 - Pouco Frequente	3 - Frequente	4 - Muito frequente
Área de Formação Pessoal e Social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Área de Expressão e comunicação: Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Área de Expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Área de Expressão e comunicação: Domínio da matemática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Área de Conhecimento do mundo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3.3 E aos cinco anos...

	1 - Muito Pouco Frequente	2 - Pouco Frequente	3 - Frequente	4 - Muito frequente
Área de Formação Pessoal e Social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Área de Expressão e comunicação: Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Área de Expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Área de Expressão e comunicação: Domínio da matemática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Área de Conhecimento do mundo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Indique com que frequência inclui competências dos seguintes domínios de inteligência, nas atividades planeadas da sua prática pedagógica. *

	1 - Muito Pouco Frequente	2 - Pouco Frequente	3 - Frequente	4 - Muito Frequente
Lógico - matemática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Linguística	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Naturalista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espacial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Corporal - cinestésica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interpessoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intrapessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Indique com que frequência inclui competências dos seguintes domínios de inteligência, nas rotinas diárias da sua prática pedagógica. *

	1 - Muito Pouco Frequente	2 - Pouco Frequente	3 - Frequente	4 - Muito Frequente
Lógico - matemática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Linguística	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Naturalista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espacial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Corporal - cinestésica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interpessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intrapessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Tem em conta as competências preferenciais de cada grupo de crianças quando planifica as suas atividades? *

☐ Sim

☐ Não

7. As atividades que planifica relacionam diversas áreas de conteúdo? *

☐ Sim

☐ Não

☐ Nem sempre

8. As áreas de conteúdo escolhidas têm em consideração as preferências das crianças? *

☐ Sim

☐ Não

9. Considera que existem fatores que influenciam a relevância que dá a algumas áreas de conteúdo? *

☐ Sim

☐ Não

9.1. Se sim, quais os fatores?

A sua resposta

9.2. Se não, porquê?

A sua resposta

10. Conhece a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

10.1 Se respondeu que sim na questão anterior, considera que esta teoria é relevante para a educação pré-escolar?

- ☐ Sim
- ☐ Não

10.1.1 Se sim, em que medida?

A sua resposta