

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

**Ana Cristina Alves de Lima**

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

Orientado por

**Professora Doutora Maria Angelina Sanches**

**Bragança**

**2014**

**Dedicatória**

Aos meus pais,

À minha avó (*in memoriam*).

## **Agradecimentos**

Muitas são as etapas pelas quais passámos ao longo da vida, contribuindo todas elas para o nosso enriquecimento e crescimento pessoal e profissional. A obtenção deste grau assume-se como mais uma etapa de vida vencida, marcada por momentos de partilha, encorajamento, incentivo e apoio de pessoas que sempre me ajudaram. Por isso, cabe-me deixar aqui o meu agradecimento sincero:

À professora Angelina Sanches, por todos os ensinamentos que me passou, por me ter enriquecido com os seus saberes científicos, por todo o tempo que me dedicou e, acima de tudo, por me ensinar a respeitar as crianças acima de qualquer coisa.

Às crianças e à educadora cooperante que me acompanharam e com quem tive o privilégio de trabalhar, pelo carinho que sempre manifestaram e por partilharem comigo os seus saberes e alegrias.

À Beia, pelo seu companheirismo, dedicação, apoio em diferentes momentos de dificuldade, pelas horas de reflexão que passámos juntas e, principalmente, pela sua amizade.

À Martinha, à Bárbara, à Zeza, à Ana, à Dora e ao Manu, pela disponibilidade e pelos momentos de grandes alegrias que partilhámos.

À Diliana, à Cristiana e à Rute que, mesmo longe, o apoio demonstrado sempre foi incondicional fazendo valer a nossa amizade.

Aos meus Padrinhos, tios, tias, primos e primas pelo vosso carinho, pela dedicação, disponibilidade e apoio incondicional e, especialmente aos primos mais pequeninos pela compreensão das horas que não lhes dediquei.

Ao Ricardo, por todo o amor, por todos os momentos que me dedicou, pelos momentos de escuta que me ajudaram a não desistir, pela força demonstrada para que concluísse esta etapa e, especialmente, pela compreensão da minha ausência.

Aos meus pais que sempre me incentivaram e apoiaram incondicionalmente, pela presença, amor, carinho, compreensão, e, especialmente, pela oportunidade que me deram em realizar este meu sonho. Obrigada por fazerem de mim a pessoa que sou hoje, sem vocês nada disto seria possível. Ao meu irmão, pelo seu carinho, apoio e disponibilidade demonstrada, e por me acompanhar ao longo de todo este processo e ao longo da minha vida.

**Um obrigada de coração.**

## Resumo

O presente relatório incide sobre a prática de ensino supervisionada que desenvolvemos em contexto de educação pré-escolar, com um grupo de crianças de 3 e 4 anos de idade. Considerando o papel importante que se reconhece a este contexto enquanto primeira etapa de educação básica, merecem-nos reflexão as diferentes dimensões que caracterizam a ação educativa desenvolvida.

Neste sentido, procuramos caracterizar o contexto educativo em que nos integrámos e aprofundar saberes sobre a organização do ambiente educativo e os processos de socialização e (inter)ação a promover, no quadro de construção de respostas educativas de qualidade. Procedemos ainda à descrição e análise de um conjunto de três experiências de ensino-aprendizagem promovidas com as crianças, atribuindo particular relevo às interações estabelecidas no decurso das mesmas. A dimensão investigativa que atravessou a ação educativa integrou como principal objetivo aprofundar o conhecimento acerca da natureza das interações desenvolvidas, entre pares, ao nível do tempo de trabalho nas áreas e os seus possíveis contributos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

O quadro metodológico do estudo integrou uma perspetiva qualitativa e o recurso a técnicas e instrumentos diversificados de recolha dados, como a observação participante, registos fotográficos e em áudio, produções das crianças e entrevista semi-estruturada, no sentido triangular diferentes tipos de informação.

Os resultados que emergiram deste estudo relevam a importância das interações entre as crianças enquanto meios de partilha de saberes e confronto de opiniões, contribuindo para a sua aprendizagem e desenvolvimento, bem como para a dos adultos que com elas interagem.

**Palavras-chaves:** Educação pré-escolar, crianças, interações, socialização.

## **Abstract**

This report focuses on supervised teaching practice that was developed in the context of pre-school education, with a group of children between three and four years old. Considering the important role that is recognized on this context, that is the first education stage, it deserve reflection the different dimensions that characterize the developed educational activity.

In these way, we look for characterize the educative context that we are inserted and investigate more about organization of the educative environment and the socialization processes and the interaction that we have to promote, in quality educational answers constructions. We proceed yet to the analyses description of a set of three experiences of teaching-learning that we promote with the children giving particular emphasis on interactions established during the experiences.

The investigative dimensions that crossed the educational action integrated main objective increase knowledge about the nature of interactions that were made between pares, the working time level in the areas and their possible contributions to the learning and development of children.

The methodological frame of the study, integrated a qualitative perspective and the use of techniques and diverse tools for collecting data, like participant observations, photographic records and audio, and children productions and the semi-structured interview, on the triangular sense in information types.

The results emerging from this study fall the importance of interactions among children as a means of sharing knowledge and confrontation of opinions, contributing to their learning and development as well as for adults with which they interact.

**Keywords:** Preschool education, children, interactions, socialization.

## Índice Geral

Introdução.....	1
I- Contextualização da prática educativa.....	3
1. Caraterização do contexto.....	3
2. Caraterização do grupo de crianças .....	5
3. A organização do ambiente educativo .....	6
3.1. Organização do tempo – Rotina diária.....	7
3.2. Organização do Espaço .....	9
3.3. As interações .....	15
II- Fundamentação Teórica.....	17
1. Processos de socialização da criança .....	17
2. O Papel da educação pré-escolar na aprendizagem e desenvolvimento das crianças..	19
3. As interações em contexto pré-escolar .....	21
3.1. Interação criança- criança.....	22
3.2. Interação adulto- criança .....	23
3.3. Interação escola - família – comunidade.....	24
4. As interações: Perspetivas de Piaget, Vygotsky e Bruner .....	25
5. O espaço no processo de ensino-aprendizagem pré-escolar .....	29
III. Quadro metodológico .....	32
1.Contextualização e objetivos do estudo.....	32
2. A investigação qualitativa como opção metodológica .....	33
3. O trajeto da ação e da pesquisa.....	34
4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	35
4.1. Observação participante .....	36
4.2. Registos áudio .....	37
4.3.Registos fotográficos.....	37
4.4. Produções das crianças.....	37

4.5. Entrevista semi-estrurada .....	38
5. Triangulação dos dados .....	38
IV. Descrição e análise de experiências de aprendizagem em contexto pré-escolar.....	39
1. Criando novos espaços de (inter)ação e representação.....	39
• Observando e descobrindo como é um coração .....	44
• Descobrimo o que faz um médico dentista .....	48
1.1. A importância da requalificação do espaço: a perspectiva das crianças.....	50
2. Partilhando saberes .....	53
• A representação de um animal da história .....	55
• O animal preferido .....	58
• Descobrimo animais ovíparos .....	60
• Observando reações químicas .....	64
• Descobrimo características de identificação .....	70
3. Descobrimo elementos da nossa história .....	72
4. Reflexão global das Experiências de Aprendizagem.....	77
V. Análise das interações desenvolvidas nas áreas .....	79
1. Área da Casa: (inter)ações .....	79
2. Área do Consultório Médico: (inter)ações.....	84
Considerações Finais .....	88
Referências Bibliográficas.....	92
Legislação Referenciada.....	96
Anexos.....	97

## Índice de Figuras

Figura 1- Planta da sala .....	10
Figura 2- Identificação das áreas .....	11
Figuras 3 e 4 – Espaços da casa (Cozinha e Quarto).....	12
Figuras 5 e 6 – Área da biblioteca /área de acolhimento.....	14
Figura 7- Observação do coração de porco, em pequenos grupos .....	45
Figura 8 e 9- Registo gráfico: como imaginam um coração / o coração observado.....	47
Figura 10- Higiene dentária.....	49
Figura 11 e 12- Serpente Sarapintada.....	58
Figura 13- Gráfico das preferências .....	59
Figura 14- Exposição dos ovos.....	61
Figura 15 e 16- Pesagem dos ovos e respetivo registo.....	63
Figura 17- Registo da 1ª parte da atividade .....	66
Figura 18- Observação dos ovos .....	66
Figura 19- Observação do resultado final.....	67
Figura 20 e 21- Atividade Experimental .....	68
Figura 22- Resultado final do ovo pintado .....	69
Figura 23, 24 e 25- Exemplos de pesquisa .....	70
Figura 26 e 27- Dossiê da pesquisa .....	72
Figura 28 e 29- Construção do brasão .....	75
Figura 30- Finalização do brasão.....	75

## Índice de tabelas

Tabela 1- Resultados relativos à questão 2.....	52
Tabela 2- Resultados relativos à questão 3.....	53
Tabela 3- Resultados da votação da figura a utilizar no brasão .....	73
Tabela 4- Resultados da votação das imagens a incluir no brasão .....	74

## **Índice de gráficos**

Gráfico 1- Características académicas dos pais/família .....	6
--	---

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 – Rotina Diária .....	8
--------------------------------	---

## **Índice de anexos**

Anexo 1- Planta da sala – 7 de Janeiro de 2014 .....	98
Anexo 2 - Guião da Entrevista Semiestruturada realizada às Crianças.....	99
Anexo 3- Atividade Experimental – “Ovos aos Pulos” .....	100

## **Siglas e abreviaturas**

Ed. E. – Educadora Estagiária

Nº - Número

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família

## **Introdução**

A educação de infância é uma etapa crucial no processo de aprendizagem das crianças ao longo da vida. Valorizam-se, atualmente, as linhas pedagógicas que perspetivam as crianças como cidadãos competentes, autónomos e participativos. Neste sentido, importa assegurar possibilidade de progresso na promoção de experiências significativas, admitindo o papel ativo que cada criança assume no empenhamento de atividades que convidem à interação e relação com as outras crianças e com os adultos.

A prática da ação educativa foi desenvolvida numa instituição da rede pública, situada em contexto urbano e com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade.

Procurámos desenvolver atividades e projetos que fossem ao encontro dos interesses das crianças, de forma a criar momentos de participação ativa, partilha de saberes, cooperação, não esquecendo o carácter lúdico das atividades que, para estas idades, devem integrar, promovendo um ambiente de interação positiva entre todos os elementos do processo educativo.

Esta linha de pensamento esteve subjacente na prática profissional que desenvolvemos e que pretendemos descrever e, conseqüentemente, refletir tendo por base a ideia de que a criança constrói o seu conhecimento na interação com as outras crianças, com os adultos e com os espaços, materiais, ideias e acontecimentos.

Assim, cabe ao adulto, observar e interagir com as crianças para descobrir os seus interesses, facultando à criança um ambiente em que esta se sinta segura, estimulada e capaz. Para que o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças ocorram da melhor forma, importa que o educador compreenda as características do grupo e que procure adequar o processo educativo às suas necessidades formativas. Desenvolvemos experiências de aprendizagem que incidiram nas várias áreas de conteúdo e procurámos atribuir-lhe uma orientação integrada, com o sentido de favorecer o desenvolvimento global das crianças.

Foi também nosso objetivo compreender em que medida as interações ao nível das áreas das salas de educação pré-escolar poderia favorecer a construção de conhecimentos.

Este relatório de estágio encontra-se estruturado em cinco capítulos. No primeiro capítulo procedemos à contextualização da prática educativa, caracterizando o

contexto onde desenvolvemos a prática educativa, descrevendo as características do grupo, bem como, o ambiente educativo em que estavam inseridos.

No segundo capítulo expomos a fundamentação teórica que suportou este trabalho. Procurámos fazer uma pequena abordagem aos processos de socialização da criança, salientar a importância das interações no pré-escolar, fazer uma abordagem aos diferentes tipos de interação, dar uma visão geral dos contributos de diversos autores relativamente às interações e, por fim, evidenciar a importância do espaço como promotor de interações.

No terceiro capítulo apresentamos o enquadramento metodológico em que apoiámos a recolha e a análise da informação. Explicitamos os objetivos delineados e a metodologia utilizada, fazendo uma abordagem à forma de observação e ao trajeto da investigação desenvolvida, bem como, às técnicas e aos instrumentos utilizados para recolha e análise da informação.

No quarto capítulo, descrevemos e analisámos três experiências de ensino-aprendizagem que desenvolvemos ao longo da prática educativa, evidenciando de forma articulada as atividades e aprendizagens promovidas, enveredando por uma perspetiva pedagógica participativa e colaborativa.

No quinto capítulo apresentamos os dados recolhidos sobre as interações estabelecidas pelas crianças no tempo de trabalho nas áreas e procedemos à sua análise e interpretação.

Por último, apresentamos as considerações finais, sublinhando aspetos que nos pareceram fundamentais para a concretização da prática educativa.

## I- Contextualização da prática educativa

### 1. Caracterização do contexto

A Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida numa instituição pertencente à rede pública de educação pré-escolar, tutelada pelo Ministério da Educação. Encontrava-se localizada a Nordeste da cidade de Bragança, numa zona predominantemente habitacional, de fraco fluxo de trânsito e um ambiente calmo. A área circundante integrava alguns espaços de lazer (parque de diversões e piscinas), de comércio (lojas e farmácia) e uma escola do primeiro ciclo do ensino básico, entre outros. Trata-se de um conjunto de infraestruturas que podiam ser valorizadas e tomadas em consideração ao nível das práticas educativas, como poderemos ver ao longo do relatório.

O edifício tinha 11 anos e encontrava-se dimensionado para abranger um total de 75 crianças, divididas por três salas de atividades.

No que se refere às instalações, tratava-se de um edifício com um único piso, ao nível do rés-do-chão, construído de raiz para o funcionamento do jardim-de-infância. Este apresentava uma planta bem estruturada, possuindo espaços interiores amplos, dotados de grandes janelas para usufruir da luz natural. Como já referimos integrava três salas de atividades, constituídas e organizadas de acordo com os interesses das crianças, um salão polivalente onde se efetuavam as atividades de expressão motora, as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) e outras atividades que envolviam toda a comunidade educativa. Este salão estava provido de materiais diversificados para o apoio às atividades como mecos, cordas, arcos, bolas de diferentes tamanhos, colchões, bastões, figuras geométricas almofadadas, bem como outros materiais, televisão, leitor de DVD, CDs, 2 mesas redondas, cadeiras, um armário com material de escrita, jogos e brinquedos. Para além deste espaço comum, existia ainda um refeitório, de pequenas dimensões, onde eram servidos os almoços e uma dispensa onde estavam arrumados os produtos e materiais de limpeza.

Os corredores da instituição tinham nas paredes *placards* que permitem expor e, por conseguinte, partilhar com os pais/comunidade os trabalhos e

aprendizagens promovidas ao nível dos projetos e atividades desenvolvidas. Neste espaço existiam ainda cabides, devidamente identificados com a fotografia e o nome da criança, permitindo assim a cada criança reconhecer facilmente o espaço que lhe foi atribuído para arrumar o casaco, mochila e outros pertences.

A instituição tinha uma biblioteca, que se apresentava como um local atrativo e agradável, muito bem decorada e equipada com livros, instrumentos musicais, fantoches, um biombo para representar histórias e um computador. Havia ainda um espaço de secretaria equipado com computador, impressora, fotocopadora, secretária e estantes, bem como uma sala para reuniões da equipa educativa e outra destinada ao atendimento dos pais/encarregados de educação. Integrava também duas salas de arrumos de materiais e instalações sanitárias para adultos e para as crianças, ajustada à sua faixa etária.

Quanto ao espaço exterior este era constituído por um recinto amplo, delimitado por muros e gradeamento, de forma a possibilitar uma maior segurança das crianças. O pavimento exterior integrava três tipos de materiais (pavimento antichoque, relva e cimento), configurando três zonas distintas de ação. No pavimento antichoque encontravam-se algumas estruturas fixas como escorrega, baloiços, molas/cavalinhos, estruturas de equilíbrio e jogos do galo e da macaca. Na área relvada existia um pequeno campo de jogos equipado com duas balizas e a área em cimento encontrava-se coberta. O espaço exterior era favorável à prática de diversas experiências de aprendizagem quer por orientação das educadoras de infância ou assistentes operacionais, quer por iniciativa própria das crianças. É de salientar que só era utilizado quando as condições climatéricas o permitiam.

A equipa educativa era constituída por cinco educadoras de infância, das quais três educadoras eram titulares de grupo, uma coordenadora, duas educadoras em exercício de funções em condições específicas e cinco assistentes operacionais que apoiavam o funcionamento de duas componentes, a letiva e a social. A componente letiva era apoiada por três assistentes operacionais, estando uma efetiva em cada sala e a componente social era assegurada por duas assistentes operacionais.

No que se refere ao horário de funcionamento, o jardim-de-infância encontrava-se aberto onze horas por dia, no sentido de responder às necessidades das famílias. A componente letiva funcionava das 09.00h às 12.00h e das 14.00h às 16.00h, num total de cinco horas diárias, como a legislação prevê (Lei nº5/97, de 10

de Fevereiro) e a componente de apoio à família funciona das 08.00h às 09.00h, das 12.00h às 14.00h e das 16.00h às 19.00h.

## **2. Caracterização do grupo de crianças**

O grupo com o qual desenvolvemos a ação educativa era constituído por vinte e quatro crianças entre três e quatro anos de idade. A sua distribuição por sexos era desequilibrada, integrando quatro crianças do sexo feminino e vinte do sexo masculino. No decorrer da ação educativa uma criança do sexo masculino deixou o jardim-de-infância e, mais tarde, houve a integração de uma criança do sexo feminino, ficando assim o grupo constituído por dezanove crianças do sexo masculino e cinco do sexo feminino. A inserção da criança foi realizada com o apoio da educadora cooperante sendo esta bem integrada no grupo. Das vinte e quatro crianças que integravam o grupo, catorze tinham quatro anos de idade e dez crianças tinham três anos.

Trata-se de um grupo em que a maioria das crianças manifestava um bom desenvolvimento físico e cognitivo, à exceção de duas crianças que apresentavam dificuldades na comunicação oral.

De acordo com as informações fornecidas pela educadora cooperante, das vinte e quatro crianças que integravam o grupo, doze já tinham frequentado o jardim-de-infância em anos anteriores. Das doze crianças que ingressaram no presente ano letivo, seis tinham frequentado a creche, três serviços de amas, duas outros jardim-de-infância e uma era a primeira vez que acedia a um contexto educativo não familiar.

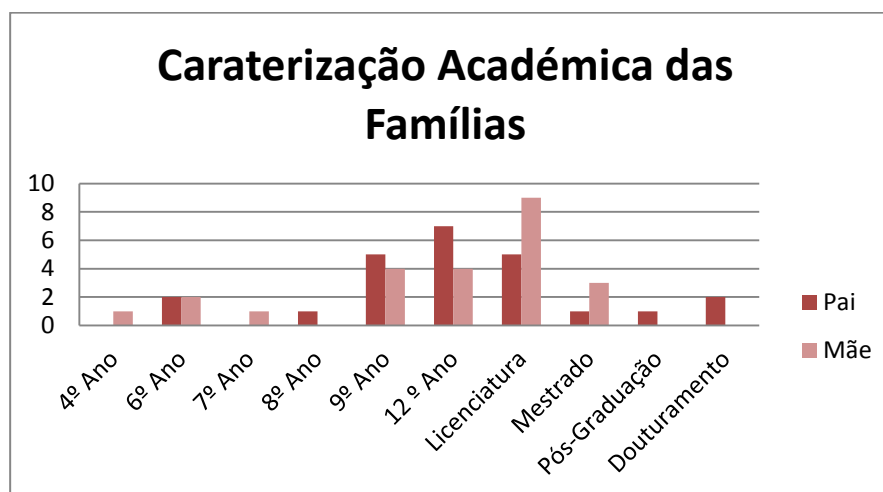
No que se refere ao núcleo familiar, observava-se que vinte e duas crianças integravam-se num agregado familiar de tipo nuclear, residindo com o pai, mãe e irmãos, uma criança num agregado familiar alargado (pais, irmãos e avós) e a restante num agregado familiar monoparental alargado, residindo com a mãe e outros familiares.

No que diz respeito à caracterização socioprofissional das famílias, e tendo em consideração as informações partilhadas pela educadora cooperante, os pais/mães<sup>1</sup> das crianças desempenhavam atividades diversificadas, estando cinco na área administrativa, seis ligados ao comércio, seis à educação, oito à construção civil, três à saúde humana, treze a atividades e serviços não descritos, quatro encontravam-se desempregados e três não indicavam a profissão.

---

<sup>1</sup> Entende-se aqui os termos famílias e pais/mães como encarregados de educação das crianças, reportando-se aos progenitores biológicos, mas também a familiares ou outros com responsabilidades na sua educação e cuidado.

Relativamente ao grau académico das famílias, este é descrito no gráfico que se apresenta:



**Gráfico 1-** Características académicas dos pais/família

As habilitações académicas dos pais/mães das crianças encontravam-se distribuídas por vários níveis de ensino, como os dados do gráfico 1 indicam. Assim, verifica-se um maior índice de mães com licenciatura ( $n^{\circ}=9$ ) e de pais com o 12º ano ( $n^{\circ}=7$ ), possuindo apenas doutoramento e formação pós graduada três pais e mestrado três mães. Com habilitações inferiores ao 9º ano de escolaridade encontram-se quatro mães e três pais, apresentando uma mãe apenas com o 4º ano de escolaridade. Em suma, podemos considerar que o grupo de crianças provinha de contextos familiares diversificados, favorecendo assim a partilha de experiências e o enriquecimento do grupo.

### 3. A organização do ambiente educativo

Neste ponto evidenciamos as referências concetuais que sustentaram o desenvolvimento da prática no âmbito da educação pré-escolar, valorizando as dimensões curriculares da pedagogia da infância, como o espaço, o tempo, as interações, a planificação e a observação/avaliação.

A organização do ambiente educativo deve ser facilitadora do desenvolvimento e aprendizagens das crianças, constituindo a base do trabalho do educador. Esta organização comporta diferentes níveis de interação entre os diferentes intervenientes

da prática educativa (entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos) e deve atender aos interesses e necessidades formativas das crianças. Assim, sustentando-nos no referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar [OCEPE] (ME/DEB (1997), importa considerar que “o ambiente educativo constitui um suporte do trabalho curricular do educador”(p. 31), devendo atribuir-lhe particular atenção.

### **3.1. Organização do tempo – Rotina diária**

A compreensão da rotina diária implementada no jardim-de-infância permite uma maior segurança e uma interiorização das noções temporais por parte da criança, além disso, reforçando a ideia de Weikart e Hohmann (2011) “a rotina diária oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas” (p.224). Através da intervenção fomos compreendendo que a rotina diária é um fator importante na organização do dia de trabalho, contemplando tempos diversificados de atividade em grande e em pequenos grupos. Nos tempos de atividade em grande grupo, empenhámo-nos em promover a escuta das crianças sobre os seus saberes e vivências, a partilha e o confronto de opiniões, favorecendo a participação de todos e a criação de um clima de interação social positivo. Os tempos de atividade em pequeno grupo foram importantes para proporcionar um apoio mais individualizado a cada criança ou a um grupo mais reduzido de crianças, permitindo-lhes usufruir de diferentes oportunidades de aprender e se desenvolver, valorizando a observação, a experimentação e o diálogo. Neste sentido, estamos de acordo com Weikart e Hohmann (2011) quando os autores referem que os tempos de atividade em pequeno grupo permitem proporcionar às crianças uma variedade de materiais e de experiências de aprendizagem, cuja concretização se torna mais difícil em situação de grande grupo. É de referir que na rotina diária, implementada na sala em que nos integrámos, eram valorizados estes dois tipos de tempo de atividades, permitindo aos adultos observar, apoiar, encorajar, estimular e propor às crianças a concretização de experiências de aprendizagem significativas.

Como meio facilitador da perceção da rotina diária promovida, apresentamos no quadro 1 a descrição dos tempos que esta integrava.

Quadro 1- Rotina Diária

	Tempo	Descrição
Manhã	09h00	<b>Receção</b> no salão polivalente: Interação com as crianças e adultos das três salas.
	09h30	<b>Tempo de acolhimento:</b> as crianças eram recebidas pelos adultos, cantávamos a música dos bons-dias, preenchia-se o quadro do tempo e distribuíamos as responsabilidades que, ao nível da rotina diária, se previa serem desempenhadas pelas crianças. <b>Tempo de atividades/projetos:</b> Em grande grupo ou pequeno grupo, de acordo com o projeto e/ou atividades propostas, como ler histórias, realizar jogos, cantar, entre outras. Ainda que fosse o adulto a propor o trabalho a desenvolver, as crianças participavam ativamente sobre as propostas.
	10h30	<b>Lanche:</b> este era realizado na sala
	11h00	<b>Tempo de atividades nas áreas:</b> atividades, individuais ou em pequenos grupos, nas diferentes áreas da sala, podendo as crianças fazer a exploração livre de materiais, jogos, entre outros. Neste tempo, os adultos observavam as crianças e apoiavam as suas atividades.
	11h30	<b>Tempo de arrumação da sala e higienização.</b>
Tarde	12h00	<b>Almoço:</b> Este era servido no refeitório da instituição e no final as crianças realizavam atividades acompanhadas pelas assistentes operacionais das AAAF. Caso as condições climatéricas o permitissem, neste período as atividades decorriam no parque exterior.
	14h00	<b>Tempo de atividades/projetos:</b> Em situação de grande grupo ou pequeno grupo, conforme a proposta da educadora e/ou interesses das crianças
	14h45	<b>Tempo de atividades nas áreas da sala:</b> atividades, individuais ou em pequeno grupo, nas áreas da sala acompanhadas pelo adulto.
	15h30h	<b>Tempo de arrumação da sala</b>
	15h40	<b>Lanche:</b> No final do lanche, encerrava-se a componente letiva e iniciavam as atividades da AAAF.

Esta rotina diária proporcionava uma sequência de trabalho que permitia às crianças envolverem-se em diferentes tipos de (inter)ação e na concretização de atividades em grande ou em pequeno grupo e individualmente. O tempo educativo teve, em geral, uma distribuição flexível, mas existindo momentos que se repetiam com alguma periodicidade, indo assim ao encontro da ideia expressa nas OCEPE (ME/DEB, 1997), referindo que “trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças” (p. 40).

### **3.2. Organização do Espaço**

A organização do espaço procurava garantir um maior número de oportunidades de aprendizagem e que as crianças pudessem desenvolver uma multiplicidade de interações, tanto com os adultos como entre pares. Atendendo aos interesses e características do grupo, optou-se por organizar a sala em áreas de interesse bem definidas, que encorajassem à realização de diferentes tipos de experiências e que nelas, as crianças pudessem desenvolver projetos comuns, partilhar jogos e atividades, procurando fomentar o desenvolvimento da sua autonomia, o respeito pelo outro e a responsabilidade pelo material que estavam a usar.

O adulto deve considerar o espaço como um aliado na construção de aprendizagens significativas para as crianças, pois “quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas, quanto mais permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como parte integrante da ação pedagógica” (Horn, 2004, p. 20). Assim, foram tidos em conta alguns critérios para o planeamento e organização do espaço por parte do educador de modo a que:

- Possibilitasse a visão completa do educador de qualquer ponto da sala e o acesso rápido e fácil;
- Fosse atraente;
- Estivesse dividido por áreas bem definidas, para assim encorajar diferentes tipos de atividades;
- Permitisse às crianças escolher e usar os materiais que desejassem, estando estes em pontos visíveis e de fácil acesso;
- Oferecesse um espaço para atividades de grande grupo

- Proporcionasse um espaço para a leitura, para os jogos, para atividades de faz-de-conta;
- Permitisse às crianças fixar os trabalhos nos *placards*.

Contudo evidenciámos a importância que as crianças têm em conjuntamente com o adulto construir o espaço, respeitando o direito que as crianças têm em construir a sua autonomia e identidade.

No início do ano letivo, e em conjunto com as crianças, foram organizadas as áreas da sala que constam na planta em anexo (anexo I), mas com o decorrer do tempo essa organização foi integrando transformações fruto de um processo de negociação, entre o adulto e as crianças, passando a integrar as seguintes áreas: a área do faz-de-conta, englobando a casa das bonecas, o consultório médico e a farmácia; a área das construções; a área de material multimédia; a área do jogos; a área da música; a área da biblioteca; a área da plástica, como pode ver-se na figura 1.

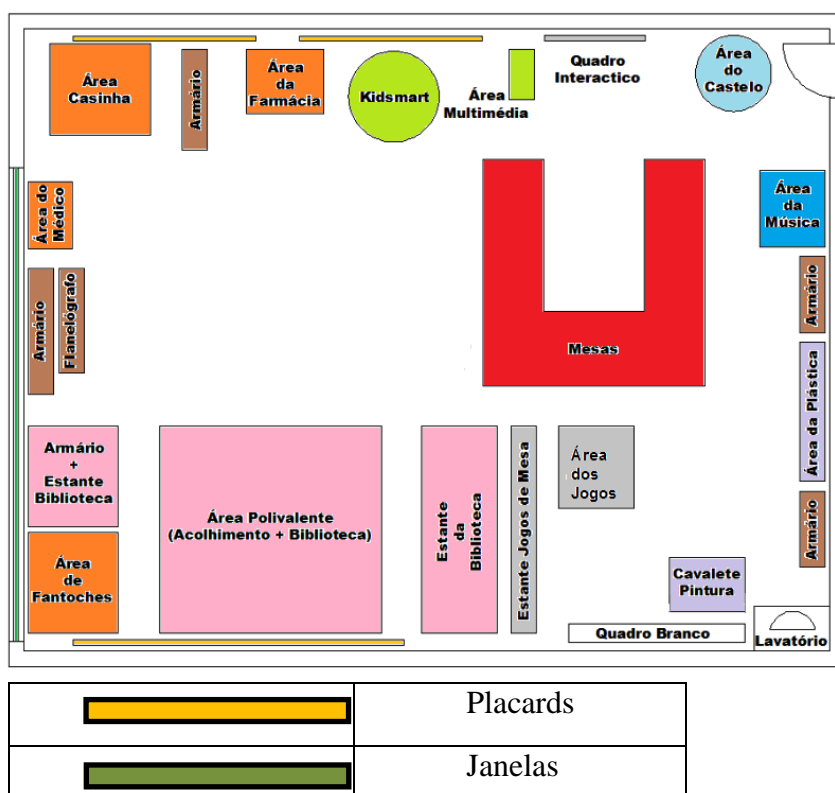


Figura 1- Planta da sala

A sala tinha janelas que ocupavam toda a parede, facto que lhe conferia um aspeto luminoso e arejado. Nas paredes eram expostos trabalhos das crianças e imagens que

reportavam ao conteúdo do projeto curricular, “Meu país Portugal, minha cidade Bragança” e a delimitação de algumas das áreas era feita por um cenário que remetia para as muralhas de um castelo. As paredes da sala funcionavam como local para documentar o trabalho desenvolvido, sobretudo com as produções das crianças nos *placards*, bem como quadros com a identificação de tarefas a desenvolver durante o dia e a indicação do tempo. O espaço possuía, também, uma banca, com um lavatório, onde as crianças facilmente acediam, por exemplo, para lavar as mãos depois da realização de atividades de pintura. Nos armários estavam arrumados alguns materiais destinados a trabalhos manuais e havia uma estante, com prateleiras de fácil acesso, onde se encontravam arquivados os portefólios com os trabalhos das crianças e os materiais de apoio à área da plástica, tais como, lápis de cor, de cera, marcadores, tesouras, folhas de várias cores e tamanhos, materiais de desperdício, plasticina, entre outras.

No que se refere às áreas de atividades da sala, estas encontravam-se identificadas com o respetivo nome, procurando familiarizar as crianças com o código escrito. Para as crianças marcarem a sua presença nas áreas e, como meio de regular as suas preferências, fixavam o nome delas em “chaves” (ver figura 2) que se encontravam perfeitamente acessíveis, em cada uma das áreas.



**Figura 2-** Identificação das áreas

Estas áreas de interesse não se constituíram como espaços estanques, pois, foram sendo transformadas e renovadas com a introdução novos materiais. Esta reorganização, feita ao longo do ano letivo, teve como finalidade, responder aos interesses do grupo de crianças, pois como salientam Weikart e Hohmann (2011) “as áreas de interesse são suficientemente flexíveis para se acomodar a aspectos práticos e aos interesses móveis e instáveis das crianças” (p. 171), o que requer que os materiais existentes em cada área sejam diversificados, tornando-as mais enriquecedoras.

Seguidamente, apresentamos a caracterização de cada área relativamente aos materiais existentes e possibilidades pedagógicas que ofereciam, refletindo também sobre alguns dados recolhidos ao longo da prática educativa.

A área da faz-de-conta, como já referimos, incluía a casa das bonecas, o consultório médico e a farmácia. Os espaço destiando à casa das bonecas era o mais amplo, possuía uma grande diversidade de materias e, pelas observações realizadas, era o mais frequentada pelo grupo. Neste espaço as crianças podiam vivenciar diversas situações do dia-a-dia, propiciando o brincar ao faz de conta de uma forma criativa, retratando a vida familiar e desempenhando vários papéis sociais. Importa considerar que, “ao propiciar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, a área da casa, permite que as crianças desenvolvem uma imagem coerente do mundo imediato” (Weikart & Hohmann, 2011, p. 188) . O espaço da casa era composto por uma cozinha, onde se encontrava um lava-loiça, fogão e forno, uma mesa, bancos e armários, bem como vários utensílios próprios deste espaço, como recipientes para cozinhar (panelas, tachos, tabuleiros), talheres, copos, pratos, toalhas e produtos de plástico (peixe, carne, legumes e frutas), materiais de limpeza (vassoura e pá do lixo) e de tratamento da roupa (tábua e ferro de passar e cesto da roupa), entre outros.

No espaço do quarto havia uma cama, diferentes bonecos quanto a características físicas e culturais, carrinho de bebés, bibes, biberões, roupas de vestir e de cama. Esta área possuía um móvel com um varão e cabides, onde estavam penduradas camisas, a bata de médico, aventais e roupas para vestir, de adultos e de bebés. Na parte inferior deste móvel encontravam-se sapatos e carteiras. Incluído nesse espaço havia ainda máscaras de animais, coroas de rei e rainha, capacetes e adereços diversos que poderiam ajudar na representação de diferentes papéis (ver figura 3 e 4).



**Figuras 3 e 4** – Espaços da casa das bonecas (Cozinha e Quarto)

Visto que se trata de uma área onde a interação com pares e com o adulto é constante, esta alargou-se para outras como a do médico e a da farmácia. Estando estas áreas relacionadas, permitiam alargar as oportunidades lúdicas, sendo de considerar que, como afirmam Weikart e Hohmann (2011) “proporcionar espaço para mais do que um tipo de brincadeira de faz-de-conta é, também, uma recomendação importante (p. 188). Na área do médico existia um colchão pequeno, equiparado a uma maca de hospital, e um conjunto de utensílios próprios de um consultório médico, tais como, toucas e máscaras hospitalares, seringas (parte plástica) de vários tamanhos e formas, gaze, estetoscópio de plástico e um real, espelho para observar os dentes, óculos, luvas plásticas, algodão, um otoscópio, um bloco de receitas, vinhetas e uma caneta. Estes materiais foram arrumados num expositor, pois tratava-se de uma área de pequena dimensão e sem armário e/ou prateleiras.

Neste espaço, as crianças representavam o papel de médico e/ou enfermeiro, fazendo de conta que atendiam pessoas (outras crianças) que estavam doentes ou traziam os filhos (bonecos) à consulta, quer por motivos de doença ou de consulta de rotina. Como médicos prescreviam receitas médicas que, posteriormente, eram levadas à farmácia para aquisição dos medicamentos. Na farmácia constava uma banca com uma caixa registadora e uma grande variedade de caixas de remédios.

Quanto à área das construções esta possuía um conjunto de legos de vários tamanhos, uma mesa com dois bancos e uma manta. Aqui erguiam-se edifícios, aeroportos, aviões, carros, pistas de corrida, entre outras construções. Esta área integrava ainda carros e máquinas de trabalho e transporte, que no início do ano faziam parte de uma área de garagem, mas que, em acordo com as crianças, retirámos para integrar outras áreas de interesse, como o consultório médico e a farmácia, incluídas na área do faz de conta, mas alargando o espaço que lhe estava destinado.

No que se refere à área de material multimédia, esta estava equipada com um computador, um digitalizador, o quadro interativo e o *Kidsmart*. Estes equipamentos, para além de serem utilizados no âmbito da abordagem à escrita e matemática, eram utilizados também para a promoção de outros conhecimentos, dado que integrava o programa *Kidsmart*, sendo este concebido para facilitar o acesso das crianças a jogos didáticos. Sendo uma área que despertava grande curiosidade e podendo ser frequentada por um número limitado de crianças, por vezes, algumas ficavam apenas a observar os colegas a realizarem jogos. A este respeito Weikart e Hohmann (2011, citando Hohmann,1990) alertam que:

As crianças que são bem sucedidas com os computadores por via do entusiasmo que demonstram atraem, por vezes, outras que passam a acompanhá-las nas suas actividades. Ansiosas para mostrar as suas capacidades estes “especialistas” ajudam as crianças mais retraídas no uso dos computadores (p. 209).

A área dos jogos integrava um armário com prateleiras onde se encontravam, devidamente organizados e identificados, materiais variados, como por exemplo, puzzles, jogos de associação e de memória, dominós de imagens, jogos de empilhar, de encaixe e de enfiamentos, entre outros. Importa considerar, que esta área propicia o envolvimento das crianças em actividades matemáticas, em termos de contagem, classificação, seriação, mas envolve também aprendizagens relacionadas com as outras áreas de conteúdo, como a de formação pessoal e social, contendo jogos com regras específicas que tinham que ser interiorizadas e respeitadas para poder jogar.

O espaço destinado à música era constituído por um rádio e uns auscultadores, podendo as crianças, com o apoio do adulto, escolher o CD que pretendiam ouvir. Quando considerado oportuno e do interesse das crianças podia-se recorrer a instrumentos musicais que se encontravam na biblioteca do jardim-de-infância.

A área da biblioteca apresentava-se como uma área confortável, pelo que era utilizada no início do dia para fazer o acolhimento. Dispunha de uma manta e almofadas para as crianças realizarem, confortavelmente, as suas leituras. Era um local acolhedor e delimitado por uma estante, onde se encontravam dispostos os livros, e por um biombo destinado ao uso de fantoches (Vide figura 5 e 6), onde, muitas vezes, as crianças representavam histórias e outras se sentavam a assistir. Os livros eram de temas variados, tendo o adulto o cuidado de os ir renovando, recorrendo à biblioteca da instituição. Esse processo pareceu-nos ajudar a criar gosto pela consulta de livros e, por conseguinte, pela leitura, corroborando a ideia defendida por Mata (2008), que “os contactos precoces com a leitura, no jardim-de-infância, são determinantes para a formação de pequenos leitores envolvidos” (p. 71).



**Figuras 5 e 6** – Área da biblioteca /área de acolhimento

A área da plástica incluía o desenho, a pintura, modelagem, recorte e colagem, podendo as crianças utilizar as mesas que se encontram mais próximas para realizar este tipo de atividades. A pintura era realizada num cavalete de pintura, fazendo, de um lado, a pintura com pincéis e, do outro lado, a pintura com esponjas. O material colocado à disposição das crianças neste espaço incluía lápis de cor, de cera, marcadores, lápis de carvão, plasticina, papéis de várias qualidades e tamanhos, material de desperdício como revistas e jornais, entre outros. Estes materiais encontram-se dispostos em armários e prateleiras de fácil acesso às crianças. No final de realizarem as suas produções plásticas, as crianças escreviam o seu nome e a data, ou faziam essa tentativa, e expunham os seus trabalhos nos *placards*. O desenho, o recorte, a digitinta, a colagem e a pintura faziam parte das rotinas do dia-a-dia da sala. O contacto das crianças com esta forma de expressão é deveras importante e, como se refere nas OCEPE (ME/DEB (1997) “Os contactos com a pintura, a escultura, etc. constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético” (p. 63). Junto desta área existia ainda um quadro branco, possibilitando às crianças oportunidades de explorar o código escrito, livremente e sem imposição, bem como de utilizarem outros materiais e espaços para desenhar.

### **3.3. As interações**

A criança compreende o mundo através das relações e interações com as pessoas que a rodeiam, sendo elas adultas ou pares da mesma idade ou de idade próxima. Por meio das interações, as crianças partilham experiências, conhecimento e constroem valores de cooperação, solidariedade e respeito pelo outro.

No decurso da prática educativa criámos oportunidades para que as crianças estabelecessem interações com as outras crianças, aproveitando o espaço exterior para dinamizar atividades com toda a comunidade educativa e, em contexto de sala de atividades, proporcionámos diariamente atividades em grande e pequeno grupo, estimulando a partilha e cooperação entre os elementos, criando assim uma relação de interajuda baseada no respeito.

Os espaços assumiram também um papel fulcral no processo de interação, em particular na interação com os pares, pois, quer a distribuição das crianças pelas áreas de atividades da sala quer os tempos de recreio permitiam que interagissem com um pequeno número de companheiros e diversificassem os grupos de interação.

A observação tornou-se um elemento fundamental para perceber as interações em que as crianças se envolviam e para apoiá-las na expressão de opiniões, sentimentos e conhecimentos, bem como para favorecer a sua implicação na construção do seu próprio conhecimento. Ao longo da prática, fomos também observando as atitudes da educadora e percebemos que na sala existia um controlo partilhado da ação, no qual teríamos que nos integrar. Aqui, o papel do adulto é essencial para proporcionar situações de relação e aprendizagem desafiantes para as crianças. Estes desenvolviam a ação procurando promover a interajuda, a autonomia e a participação ativa de todas as crianças.

Assim, e no sentido de melhor regular a participação das crianças no desempenho de algumas tarefas, foi elaborado o quadro de tarefas que ao nível da rotina diária deveriam se desempenhadas pelas crianças. A identificação das tarefas foi feita em conjunto com as crianças e acordado que cada uma delas seria realizada, por duas crianças, em sistema rotativo, favorecendo assim a participação de todos, a interajuda e a co-responsabilização pela sua concretização.

O modo como se desenvolveu a interação adulto-crianças merece também reflexão, tendo havido a preocupação de, como referem Hohmann e Weikart (2011), irmos “alicerçando as (...) interações nas ideias, sugestões e ações de todos e de cada um” (p. 51). Portanto, ao cooperarmos e apoiarmos as crianças nas suas ações procurámos ajudá-las a alargar as suas ideias, expandir e compreender as suas atividades.

Quanto à interação com a família, procurámos, ao longo de toda a prática, estabelecer uma relação de cooperação, promovendo a colaboração dos pais/família no processo educativo. Além disso, as crianças tiveram também a oportunidade de interagir com diversos elementos inseridos no meio social que as envolve, visto que procurámos proporcionar, sempre que possível, o contacto com o exterior, desenvolvendo assim diversas competências.

Assim, é importante referir que tivemos a preocupação de desenvolver a prática educativa de forma integradora e articulada.

## II- Fundamentação Teórica

### 1. Processos de socialização da criança

A socialização é um processo através do qual um indivíduo se torna membro de uma comunidade. Nos primeiros anos de vida a criança depende do adulto para satisfazer as suas necessidades básicas, como as de alimentação e de higiene, entre outros cuidados, caracterizando-se por grande vulnerabilidade que exige uma ética de cuidado.

À medida que vai estabelecendo interações com o mundo que a rodeia, a criança vai-se apropriando de saberes sociais e desenvolvendo a sua identidade. Ao interiorizar esse mundo a criança cria condições para o modificar e até de o recriar.

A criança analisa as atitudes pessoais das pessoas que lhe são próximas, interioriza-os e torna-as suas. É deveras importante a socialização que a criança experiencia nos contextos familiar e (pré)escolar, pois, é importante para assegurar-lhe estabilidade e para promover relações entre estes que são os sistemas fundamentais para a sua formação e socialização. Neste âmbito, importa ter em conta que, como refere Magalhães (2007) “é na família, na escola e na comunidade que ocorrem as primeiras experiências relacionais das crianças como influências decisivas no seu processo de socialização” (p. 11).

Ao longo da infância, a criança assimila um conjunto de experiências sociais onde se adquirem valores, regras, formas de organização, aprendizagens e um conjunto de saberes que transporta para o jardim-de-infância.

Enfatiza-se igualmente a construção de relações positivas ao longo da infância, gerando segurança e sentido de pertença a um determinado mundo social. Dados investigativos apontam no sentido de as crianças que desenvolvem uma autoimagem positiva e sentido de competência e valor próprio são as que, no futuro, experienciam interações positivas (Portugal, 2009). Neste sentido, a mesma autora afirma que:

responsividade por parte dos adultos, regras claras e justas que fazem parte do mundo social da criança são elementos importantes não só para a compreensão social do mundo mas também para o sentimento de controlo, de se sentir capaz de agir sobre o mundo, de o alterar e de fazer acontecer as coisas (p.15).

Assim, é importante que as crianças beneficiem de desafios cognitivos e experiências significativas que os adultos lhes possam proporcionar, pois, se estiverem inseridas em contextos estimulantes em que, no dia-a-dia, se propõe uma construção ativa do seu conhecimento, desenvolver-se-ão como indivíduos emocionalmente seguros e capazes (Portugal, 2009). Neste âmbito merece atribuir-se importância ao papel que nesse processo pode assumir o brincar, sublinhando Portugal (*idem*, citando Moyles, & Adams, 2001), que permite à criança “experienciar situações abertas de aprendizagem por ensaio e erro, sem medo de falhar” e “sendo uma atividade escolhida livremente, responde às necessidades e interesses e está associada a prazer (p. 18).

A construção do “eu” exigirá uma experiência de interação e, como afirma Bergano (2012, citando Grinberg & Grinberg (1998), “o sentimento de identidade resulta de um processo de interacção contínua de três vínculos de integração que denominamos espacial, temporal e grupal” (p. 103). Por isso, a relação com o grupo de pares tem sido vista como um aspeto importante no desenvolvimento das crianças. Importa assim compreender o comportamento das crianças com os seus pares, pois, enfatizam que o comportamento social da criança é influenciado pelo contexto, mais ou menos próximo, em que cada um se integra (Bronfenbrenner, 2002).

Contudo, como referem Katz e McClellan (1996) “as interacções não podem ocorrer no vazio, têm que ter um conteúdo”(p. 19) pois, para que se desenvolvam relações estáveis, as interacções entre os indivíduos participantes têm que ter um objecto, ou seja, uma interacção significativa ocorre no contexto de atividades que correspondam a interesses genuínos dos intervenientes (*idem*).

Lopes *et al* (2006) sublinham a importância do meio e do contexto social da criança no seu desenvolvimento global e apontam alguns factores que influenciam a interacção social, tais como:

as características individuais da criança, a distribuição espacial das crianças na escola, as características da família, da escola e dos ambientes de vizinhança, a qualidade de relação da criança com os seus pais e as crenças das mães no respeitante ao comportamentos socialmente (in)competentes (p. 28).

Importa ter em conta estes fatores, mas sendo de realçar que o desenvolvimento social das crianças é fortemente influenciado pelo tipo de relações que ocorrem no contexto familiar e escolar. Assim, o jardim-de-infância deve ter em atenção os aspetos

globais da socialização das crianças e a família tem como responsabilidade colaborar nesse processo.

Sendo a educação pré-escolar, um contexto ao qual tem vindo a reconhecer-se o seu papel fundamental na construção de bases sólidas de um processo de educação ao longo da vida (OCDE, 2006), compete a todos os adultos, que interagem direta ou indiretamente com a criança, cooperar nesse processo.

Nesta linha de pensamento é importante que os dois principais contextos de vida das crianças, a família e a escola, articulem esforços nesse sentido. Como refere Homem (2002), a não obrigatoriedade da educação pré-Escolar, a faixa etária das crianças, as características estruturais e de funcionamento pedagógico (monodocência) e a ausência de programas específicos e de cumprimento obrigatório e o realce que dão aos aspetos relacionais tornam possível que o jardim-de-infância possam “responder com [mais] maleabilidade às necessidades locais e ao desejo de participação dos pais” (pp. 41-42)<sup>2</sup>.

## **2. O Papel da educação pré-escolar na aprendizagem e desenvolvimento das crianças**

A educação pré-escolar não deve ser encarada como uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas sim como uma etapa fundamental na vida das crianças e que, como tal, deve permitir-lhes usufruir de condições para realizarem uma aprendizagem com sucesso na etapa seguinte (ME/DEB, 1997).

Um importante referente para a compreensão do papel atribuído à educação pré-escolar encontra-se na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, onde é definida como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro). Outros importantes referentes encontram-se nas OCEPE<sup>3</sup>, nas quais são explicitados os princípios em que deve ser apoiada a ação educativa pré-escolar, com vista à construção de respostas educativas de qualidade. As OCEPE (ME/DEB, 1997) vieram ajudar a melhor compreender os objetivos pedagógicos que integra a educação a educação pré-escolar, a organização do ambiente educativo no quadro de uma perspetiva socioconstrutivista e ecológica do desenvolvimento da criança e a abordagem integrada das diferentes áreas e domínios de conteúdo curricular.

---

<sup>2</sup> Citando a “Declaração da Conferência Permanente dos Ministros Europeus da Educação sobre a educação das crianças dos 3 aos 8 anos” (in MEU,1981, p.8)

<sup>3</sup> Despacho nº 5220/97, de 8 agosto; Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (ME/DEB, 1997).

Neste documento surgem apontadas três grandes áreas de conteúdo: a área de formação pessoal e social; a área de expressão e comunicação, incluindo os domínios da linguagem e abordagem à escrita, o domínio da matemática e o domínio das expressões (plástica, dramática, musical e motora) e a área de conhecimento do Mundo. Baseando-se nas OCEPE, as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar (ME, 2010) explicitam o referencial de aprendizagens que as crianças deverão ter realizado no final da educação pré-escolar, apresentando algumas especificidades na sua organização, definindo as seguintes áreas de conteúdo: formação pessoal e social; expressão e comunicação, incluindo os domínios de expressão plástica, dramática/teatro, musical, motora e dança; linguagem oral e abordagem à escrita; matemática; conhecimento do mundo e tecnologias de informação e comunicação.

Assim, os documentos referidos constituem um importante suporte para a planificação e desenvolvimento das experiências de aprendizagem, apontando conteúdos em cada uma das áreas e domínios neles previstos. Prevê-se o recurso a uma pedagogia organizada e estruturada, não devendo obrigar a que a educação pré-escolar se guie “por certas práticas tradicionais, sem sentido para as crianças, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal” (ME/DEB, 1997, p. 18) . Releva-se o recurso a uma pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho, 2007), na qual se entende a criança como uma ser ativo e participativo da sua própria aprendizagem e desenvolvimento. Entende-se, ainda, que é importante criar condições para o sucesso na aprendizagem das crianças, promovendo a sua autoestima e autoconfiança (ME/DEB, 1997).

É de considerar que o contexto pré-escolar possibilita à criança interagir com outras crianças e adultos, com valores, culturas e perspetivas possivelmente diferentes das suas, usufruindo assim de outras oportunidades de aprender e tomar consciência de si e dos outros. A organização do ambiente educativo constitui um suporte essencial para a constituição de um contexto relacional seguro, em que as crianças se sintam valorizadas, respeitadas, escutadas, amadas e estimuladas a progredir.

Neste sentido, o papel do educador é, de acordo com Portugal (2009), o de “identificar o potencial desenvolvimental e educacional inerente às atividades, pensar e disponibilizar situações estimulantes, formulando ‘pontos de atenção’ e atendendo ao bem-estar emocional” (p. 65). Importa ainda ser ouvinte, escutar e planear o seu trabalho e ao mesmo tempo avaliar os processos e os seus efeitos no desenvolvimento e

na aprendizagem da criança. Por isso, a criança é vista como o sujeito do processo educativo, onde devemos partir do que as crianças sabem, da sua cultura e sobretudo respeitar e valorizar as características individuais de cada criança, pois “a oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros” (ME/DEB, 1997, p. 19).

Sabemos que existe comunicação entre o jardim-de-infância e as famílias e a comunidade, mas, como salienta Magalhães (2007), “é entre comunicação e parceria que se faz a diferença”(p. 79). Torna-se assim pertinente que os educadores integrem nos projetos o desenvolvimento de uma ligação estreita com o contexto mais importante ou um dos mais importantes na vida das crianças, a família.

### **3. As interações em contexto pré-escolar**

O desenvolvimento humano constrói-se na partilha, deste modo, o indivíduo constrói a sua personalidade e as suas ações a partir da interação com o outro e das situações com que é confrontado no seu dia-a-dia. É através da capacidade de estabelecer relações, que a criança aprende a relacionar-se como os outros e com o mundo que a rodeia. Neste sentido, a interação promove experiências significativas, portanto, as experiências em que a criança participa vão influenciar a forma como esta se vê e “consequentemente a maneira como interage com as pessoas em diferentes situações” (Novo, 2009, p. 64). Com isto, é possível afirmar que esta se desenvolve progressivamente ao longo das interações que vai experimentando. É nesta relação que as crianças vão aprendendo a atribuir valores a atitudes e a comportamentos próprios, conhecendo e identificando modos de ser, estar e interagir.

As relações que se estabelecem ao longo da infância contribuem para o desenvolvimento emocional da criança e promovem a aprendizagem em várias áreas, favorecendo a sua capacidade para aprender. Deste modo, a criança não deve ser vista como “um mero respondente mas como um construtor de pensamento” (Novo, 2009, p. 57).

A interação iniciada pela criança em contexto pré-escolar apresenta-se como um elemento essencial no processo educativo, pois, o conhecimento provém das interações que esta estabelece ao longo da sua infância com outras crianças, adultos e o ambiente

que a envolve. Neste âmbito, concordamos com Hohmann e Weikart (2011) ao afirmarem que, “para compreender o seu mundo imediato, as crianças necessitam de interagir” (p. 23).

Quando a criança é confrontada com experiências de participação e partilha de ideias é que “poderá ter a consciência de si e dos outros e, deste modo, garantir o enriquecimento dos seus esquemas pessoais” (Novo, 2009, p. 55). Desta forma, desenvolve o seu espírito crítico e alimenta valores imprescindíveis para o seu percurso.

Para além dos aspetos já referidos, torna-se importante refletir sobre o papel da interação no desenvolvimento de capacidades como as de confiança, autonomia, iniciativa, entre outras. Estas capacidades contribuem para a socialização da criança, na medida em que o seu progresso é facilitado “num contexto de aprendizagem que apoia o desenvolvimento das relações” (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 65). Ao interagir, a criança desenvolve as suas capacidades individuais e compreende o mundo.

Assim, as interações “não são só valorizadas como incentivadas na medida em que resultam, na experiência humana, em conhecimento do outro e em conhecimentos construídos com os outros” (Davis, Silva, & Espósito, 1989, p. 51). A interação promove a partilha e a troca de conhecimentos, ou seja, favorece a aprendizagem das crianças, desafia as ações de cada uma, facilita a construção de valores, bem como a descoberta de novos saberes.

O contexto pré-escolar possibilita às crianças participarem em diferentes tipos de interação, merecendo-nos aqui reflexão as que se estabelecem entre as crianças, entre adultos e crianças e entre instituições e comunidade.

### **3.1. Interação criança- criança**

Quando se fala na interação criança-criança, importa perceber que o Pré-Escolar é um lugar onde existem poucos adultos a cuidar de um número elevado de crianças. Por conseguinte, os parceiros mais próximos e disponíveis para estas interagirem são as outras crianças.

Contudo, estas não se relacionam somente pela amizade, mas também pela aceitação. A verdade é que o interesse de uma criança por outra pode diminuir ou fortalecer-se quando estas se conhecem e interagem, pois, “À medida que as duas crianças interagem e se vão conhecendo melhor, ficam a conhecer os comportamentos

sociais, as competências e outras características pessoais uma da outra” (Ladd, & Coleman, 2002, p. 137).

Em alguns casos, os pais são vistos como planejadores e mediadores da interação dos seus filhos com outras crianças. Isto acontece quando escolhem ambientes que favorecem a interação ou “quando iniciam ou promovem contactos dos filhos com outras crianças, escolhem ou tutelam os parceiros de jogo dos filhos” (*idem*, p. 130). Portanto, os pais também criam oportunidades para que os seus filhos estabeleçam relações com outros pares.

Porém, para além das características e atitudes de cada criança, bem como o apoio e orientação dos pais, a escola também pode influenciar as relações entre os seus pares, na medida em que “Tanto as características físicas como as interpessoais das salas de actividades dos jardins de infância (cuidados formais) podem influenciar o modo e a intensidade com que as crianças interagem e estabelecem relações com os pares” (Ladd, & Coleman, 2002, p. 144).

Neste sentido, o espaço, nomeadamente a sala de actividades, também ocupa um papel fulcral na interação, pois permite que cada criança interaja com um pequeno número de companheiros e desta forma possibilita-lhes uma melhor coordenação de suas ações e aperfeiçoando a linguagem. Assim, as interações lúdicas representam os principais processos através dos quais as crianças comunicam entre si e promovem relações que permitem desenvolver as competências necessárias a nível social.

Em suma, a interação criança-criança beneficia “várias áreas do desenvolvimento das crianças, incluindo o seu bem-estar emocional, o seu desempenho escolar e adaptação à escola, bem como as suas competências sociais” (*idem*, p. 151). Deste modo, os pares são considerados importantes agentes socializadores, e o pré-escolar, um contexto que favorece o encontro entre crianças, que as ajuda a desenvolver competências e a estabelecer relações.

### **3.2. Interação adulto- criança**

Na interação com o adulto, a criança obtém resultados positivos “(...) nas dimensões da linguagem, desenvolvimento intelectual, competência social, sociabilidade e consideração pelo outro” (Oliveira-Formosinho, 2001, p. 89). Neste sentido, o adulto observa e interage com a criança, a fim de descobrir como ela pensa e

se relaciona, enquanto esta interage para construir o seu próprio entendimento da realidade. Desta forma, o ambiente que se cria entre adulto-criança, onde um responde às iniciativas do outro, vai consolidar “as suas interações nas ideias, sugestões e ações de todos e de cada um” (Hohmann, & Weikart, 2011, p. 51). Portanto, os adultos ao cooperar, ajudar e apoiar as crianças nas suas ações vão ajudá-las a alargar as suas ideias e expandir e compreender as suas atividades.

Nesta perspetiva, o adulto assume um papel fundamental ao interagir com a criança, na medida em que a interação se “faz sentir quer junto das crianças, a vários níveis de aprendizagem e desenvolvimento (linguagem, desenvolvimento intelectual, competência social, capacidade de resolução colaborativa e problemas), quer no ambiente educativo que o professor cria (o ambiente social de aprendizagem)” (Oliveira-Formosinho, 2001, p. 91).

Portanto, o adulto contribui para o desenvolvimento de várias potencialidades na criança, nomeadamente da aprendizagem e conhecimento do mundo que a rodeia, bem como do seu crescimento pessoal e social. Logo, deve mostrar interesse naquilo que esta tenciona concretizar, apoiá-la e ajudá-la a fim de facilitar a tomada de consciência de que as suas ações têm significado. Assim, corroboramos a opinião de Novo (2009) ao considerar que “a qualidade da interação adulto-criança reside (...) em ser sensível à experiência da criança para, em continuidade e interação, permitir que ela seja o centro da aprendizagem experiencial” (p. 51).

É fundamental que o adulto estimule situações de comunicação, com vista a construir conhecimentos nas crianças, bem como ajudar a edificar valores e contribuir para aprendizagens significativas. Importa existir uma interação baseada no respeito e partilha de ideias, ações e sugestões por parte de cada um.

### **3.3. Interação escola - família – comunidade**

Para pensar na educação de qualidade é preciso que haja uma interação entre a Escola-Família-Comunidade. O educador deve procurar envolver as crianças num mundo alargado de interações que lhe permitam compreender que existem diferentes funções, papéis e atividades em que as pessoas são chamadas a envolver-se. Como tal, deve ter a capacidade de interagir na sala das atividades, mas também fora dela, com outros parceiros.

Nesta linha, importa considerar que a escola, a família e a comunidade são contextos de aprendizagem importantes e, por conseguinte, deve merecer atenção não apenas a sua ação, mas também a relação que, entre si, é estabelecida, pois, esta influencia o processo e o sucesso educativo das crianças. Assim, como referem Ducharme e Cruz (2005), é de ter em conta “a posição/disponibilidade dos pais e a motivação/actuação dos professores (...); a identificação da escola e as possibilidades/oportunidades do envolvimento dos pais na vida da escola; a motivação/desempenho dos alunos nas actividades escolares” (p. 12).

Assumindo os três contextos relevo no desenvolvimento das crianças, requer-se que se apresentem como impulsionadoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social.

Neste sentido, cabe à escola promover interações em que as crianças assumem um papel ativo e que lhes permita construir conhecimentos. Quanto à família, esta é vista como alicerce para a sociabilização primária das crianças, sabendo que,

A Família é a instituição primeira e permanente da vida, onde se nasce, se processa o crescimento e se constrói um projecto de vida autónomo. É a comunidade humana onde, de forma espontânea e gratuita, cada um, logo ao nascer, é reconhecido no seu carácter individual, irrepitível e insubstituível (Nunes, 2004, p. 33).

Deste modo, a família e a comunidade são ambientes encarados como “portos de abrigo” para a partilha de ideias. São espaços que proporcionam a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Assim, a colaboração e a interação entre a escola-família-comunidade favorece o crescimento harmonioso da criança.

#### **4. As interações: Perspetivas de Piaget, Vygotsky e Bruner**

Vários foram os autores que se debruçaram acerca do estudo do desenvolvimento da criança, mais concretamente no âmbito da interação educativa, mas, no âmbito deste relatório debruçamo-nos sobre as perspetivas defendidas por Piaget, Vygotsky e Bruner, relativamente à importância das interações.

Para Piaget, a construção do conhecimento é explicada através da teoria da equilíbrio, que, de acordo Vieira e Lino (2007), descreve como sendo “de natureza ativa e implica uma constante interação entre sujeitos e objetos” (p. 215). Assim sendo, Piaget afasta-se das teorias que consideravam que a aprendizagem era intrínseca e que

apenas provinha da criança e dos que defendiam que a aprendizagem era extrínseca e resultante da influência que as crianças tinham do ambiente externo.

Este autor propôs uma teoria de desenvolvimento cognitivo por quatro estádios, sequenciais e integradores, nomeadamente o estádio sensório-motor (do nascimento aos dois anos), o estádio pré-operatório (dos dois aos sete anos), o estádio das operações concretas (dos sete aos onze anos) e o estádio das operações formais (dos onze aos dezasseis anos), não sendo estes períodos etários fixos, como alerta o autor. Ao propor esta teoria por estádios, Piaget pressupõe que os seres humanos passam por uma série de mudanças ordenadas e cada estádio é caracterizado por diferentes modos de pensar e compreender a realidade circundante, e em que se constroem novas estruturas do conhecimento a partir das que foram adquiridas no estádio anterior (Vieira & Lino, 2007, p. 209). Como referem Vieira e Lino (*idem*), a forma de aprender de cada criança, mediante as oportunidades que lhe são proporcionadas ao longo da vida e a forma como experimenta e interage com diferentes objectos, tornam-na ainda mais específica, pois, como considera Piaget, é através das experiências que se estabelecem entre o sujeito e os objectos que se constrói o conhecimento. No que respeita à transmissão social, considera-se importante a adopção de métodos de ensino mais adequadas para a aquisição de novas capacidades e saberes. Piaget explica a construção do conhecimento, como decorrendo da interação entre a criança e os objetos. Assim, alguns modelos educativos que se sustentam nas teorias de Piaget, como o modelo High Scope (Hohmann, & Weikart, 2011), acentuam a importância da ação da criança e de considerar os seus interesses e necessidades.

Vygotsky defende que a sociedade e o desenvolvimento do homem estão intimamente relacionados (Pimentel, 2007). Desde que se nasce, existem interações constantes com o adulto e é, através destas, que a criança vai dando forma aos processos psicológicos mais complexos. Vygotsky afirma que não existe um desenvolvimento previsto, mas pelo contrário, um processo onde está presente a maturação do organismo, mas em que o contacto com a cultura envolvente e o estabelecimento de relações sociais com outros mais competentes permitem a aprendizagem. Desta forma, o desenvolvimento da criança é favorecido pelas interações que esta tem com o adulto.

Vygotsky propôs a noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), com vista a tornar possível a compreensão da analogia que existe entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento (Pimentel, 2007). Concebida numa perspetiva que

atua em várias direções, a ZDP resulta das interações decorridas culturalmente, estabelecendo, assim, áreas de desenvolvimento potencial.

Por conseguinte, tal como refere Pimentel (2007, citando Baquero, 2001), “a ZDP é o lugar onde, graças aos suportes e à ajuda dos outros, pode desencadear-se o processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento definidos para a aprendizagem escolar” (p. 225). Portanto, aprender na e pela ZDP é colocar em prática habilidades potenciais, situando-se inicialmente a um nível interpsicológico (entre pessoas), onde são despertados vários processos internos de desenvolvimento e em que a criança é capaz de operar apenas na interação com as outras pessoas. Nesse processo prevêem-se ajudas de outros mais experientes e quando estas existem, possibilita-lhes ir muito mais além do que iriam sozinhas.

Apenas depois do cenário interpsicológico se tornam intrapsicológicas (interior da criança), onde os processos de desenvolvimento se tornam parte das aquisições do desenvolvimento autónomo da criança, ou seja, só mais tarde é que estas se transformam em funções mentais superiores, atuando na esfera da sua própria atividade mental. Por conseguinte, Vygotsky sustenta que o desenvolvimento da criança surge primeiramente a nível social e só depois a nível individual. Assim, para que a criança aprenda algo novo é importante que existam interações a nível social, funcionando estas como um suporte na construção da intrapessoalidade da mesma. De acordo com Teixeira (2011)

Vygotsky valoriza a educação e a escola como promotores do desenvolvimento dos conceitos científicos, acreditando que é através da socialização e da interação com os outros que se constrói o conhecimento. Neste sentido, importa promover o crescimento cognitivo, afectivo, psicomotor e social numa perspectiva integradora, sem estabelecer estanques entre os mesmos” (p. 20).

Assim sendo, a escola tem um papel muito importante, na medida em que é o motor de diversas interações, sendo estas promotoras na construção do conhecimento e desenvolvimento de cada criança. Para Vygotsky,

a especificidade do desenvolvimento humano reside na natureza sócio-histórico-cultural, que resulta da integração dos sujeitos num meio culturalmente organizado, no qual participam e observam. A interação educativa é pois considerada um factor essencial quer no desenvolvimento da criança quer na apropriação dos instrumentos de mediação simbólico construídos pela cultura a que pertence (Novo, 2009, p. 57).

Segundo a concepção de Vygotsky pode entender-se que “é muito mais indicativo do desenvolvimento da criança aquilo que ela realiza com a ajuda dos outros do que o que concretiza por si mesma (Zona de desenvolvimento real)” (Novo, 2007, p. 58). Como estas afirmações permitem perceber, Vygotsky valoriza o papel que o outro detêm no desenvolvimento e aprendizagem da criança, sendo o adulto e os pares mais competentes que a rodeiam as bases e o alicerce de um melhor desenvolvimento da mesma, ou seja, toda a fase de desenvolvimento não pode ser encarado como algo que é restrito e interno a um único indivíduo, antes pelo contrário, este desenvolvimento deve ser construído entre duas ou mais pessoas.

Por sua vez, Bruner defende que cada pessoa tem a capacidade de se autorregular e, no seu entender, a criança deve ter um papel ativo no que se refere ao seu processo de aprendizagem, uma vez que,

é através da experimentação e da interacção com os materiais, pessoas e da vivência e envolvimento em experiências diversificadas que as crianças aprendem a conhecerem-se a si próprias, aos outros e ao mundo que as rodeia, bem como a cultura em que estão inseridas” (Teixeira, 2011, p. 22).

De acordo com Teixeira (2011), citando Bruner (1996), “é sobretudo pela interacção com os outros que as crianças descobrem que coisa é a cultura e como esta concebe o mundo. Ao contrário de outras espécies, os seres humanos ensinam-se deliberadamente uns aos outros” (p. 29). Assim, nota-se que a noção que a criança vai tendo de si própria e do que a envolve é construída pelo contacto e interação que tem com os outros, mostrando assim que a construção do ser humano não é algo isolado em que apenas se confina a cada um, antes pelo contrário, é algo em conjunto, onde o desenvolvimento e aprendizagem de cada um depende muito do outro, e é nas trocas que existem entre eles que permite que cada um se desenvolva da melhor forma, e que um dia venha a fazer parte da cultura onde está inserido, intervindo de forma ativa na mesma.

Bruner encara também o adulto como alicerce no desenvolvimento da criança e valoriza a intencionalidade da criança como ponto de partida e o suporte do adulto para o seu desenvolvimento (Kishimoto, 2007). Não vê o desenvolvimento do indivíduo apenas como algo que está dentro do mesmo, mas também na sua relação com o mundo que o rodeia.

Em suma, estamos perante perspectivas de autores que apoiam e fundamentam de forma muito clara o papel e a importância que as interações têm no desenvolvimento da criança, quer ao nível da interação social, quer com os objetos e meio exterior.

### **5. O espaço no processo de ensino-aprendizagem pré-escolar**

A discussão sobre a importância do espaço no desenvolvimento das crianças tem um suporte fundamental em diversas correntes psicológicas. Horn (2004, citando Frago, 1998) refere como exemplo dessa vertente os estudos piagetianos, nos quais “ destaca a valorização das primeiras experiências sensoriais na casa e na escola como fatores essenciais do desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo” (p. 15). Para Piaget, de acordo com Horn (2004), “a representação do espaço para a criança é uma construção internalizada a partir de ações e das manipulações sobre o ambiente espacial próximo do qual ela faz parte” (p. 15). Logo, não basta organizar o espaço adequado à criança, é necessário que esta interaja com esse espaço e o experiencie da melhor forma.

Autores como Wallon (1989) e Vygotsky (1984), também referem a importância do meio como fator de desenvolvimento das crianças, estes teóricos “relacionam afetividade, linguagem e cognição com as práticas sociais” (Horn, 2004, p. 15). Na conceção destes teóricos o meio social é um fator influente na evolução dos indivíduos.

Dada a importância da vida pré-escolar como fundamental no processo de desenvolvimento das crianças, cabendo à instituição de educação pré-escolar e a todos os intervenientes no processo de desenvolvimento das crianças construir um espaço que integre intencionalidades múltiplas. Assim, importa que os espaços deste contexto sejam preparados para as crianças e com as crianças, respeitando o direito que as crianças têm de construir a sua autonomia e identidade.

O espaço físico torna-se um elemento indispensável e a ser tido em conta para o sucesso no desenvolvimento das crianças. Este deverá estar organizado de acordo com a faixa etária das crianças, para que, aqui sejam realizados desafios cognitivos e motores que desenvolvam as suas potencialidades. Um espaço organizado promove interações entre as crianças e delas com o adulto. O espaço deve assim descentralizar a figura do adulto, como o parceiro mais experiente, abrindo-se assim, possibilidades de aprendizagem sem a sua intermediação direta, pois o adulto não deve ser visto como a figura central do processo de ensino e aprendizagem das crianças, mas sim como alguém mais experiente a quem as crianças recorrem.

Cabe, ao adulto, neste caso, ao educador, planejar para a criança e com a criança os espaços, dando importância ao meio cultural em que a criança está inserida e ao mesmo tempo, ter um olhar atento sobre o espaço, pois como salienta Horn (2004) “o modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como as crianças e adultos interagem com eles são reveladores de uma concepção pedagógica” (p. 15).

Ao considerar os espaços físicos de educação pré-escolar, importa perceber o modo como, também, os educadores e crianças usufruem do espaço da sala de atividades. Assim, pretende-se que a sala de atividades seja

um lugar para o(os) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para pausa, um lugar para acolher diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente (Oliveira-Formosinho, & Andrade, 2011, p. 11).

Portanto, um ambiente estimulante para a criança é aquele em que ela se sente segura e ao mesmo tempo desafiada, onde esta se identifique com o mesmo, estabelecendo assim relações seguras.

As salas da educação de infância, não têm um modelo único e muitas integram propostas apresentadas por vários autores sobre como construir juntamente com as crianças os espaços da sala. Estes devem ser reestruturados ao longo do ano, respondendo, assim, aos interesses e necessidades formativas das crianças.

As salas da educação pré-escolar organizam-se através de áreas de atividades, bem definidas, para diferentes tipos de atividades, como salientam Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) “papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação – que constituem a textura social básica – são vividos, experienciados, perspectivados nas experiências que cada área específica permite, nas naturais saídas de uma área e entradas noutra que o jogo educacional vai requerendo” (p. 12).

Com isto, os materiais e os brinquedos, assim como as atividades que as crianças concretizam em cada área da sala afetam de forma positiva os comportamentos e as interações entre ambas. Nesta linha, Novo (2009) sublinha “a necessidade de organizar os espaços, os materiais e a rotina com vista à promoção da autonomia cognitiva e moral da criança e com o intuito de cuidar das interações e relações como forma de mediação do desenvolvimento da autonomia da criança” (Novo, 2009, p. 72). Para isso, o educador deve organizar os espaços com os materiais em locais bem visíveis, acessíveis e etiquetados, como forma de passar mensagens implícitas à criança,

sendo de considerar que “com esta organização fala-se menos de ordem e antes se propicia um quotidiano ordenado em que a criança possa ser autónoma e cooperativa” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 12).

Assim, sabemos que as crianças desde tenra idade necessitam da mediação do outro para se desenvolver, pois o meio, sozinho, não dá conta de desenvolvê-la, entra aqui as relações estabelecidas no meio, com outras crianças, com adultos e com os materiais que propiciam o desenvolvimento da criança na construção da sua identidade pessoal, tornando a criança competente, autónoma e desenvolvida a nível cognitivo e motor.

### **III. Quadro metodológico**

#### **1.Contextualização e objetivos do estudo**

Considerando que o meio exerce influência no desenvolvimento da criança, mas que também ela exerce influência sobre o meio (Bronfenbrenner, 2002) e que em todo este processo se tornam determinantes as oportunidades de relação e interação que experienciam, entendemos dever prestar melhor atenção e valorização às situações de interação que entre pares se criam no tempo de trabalho nas áreas.

Sabemos que a organização do espaço/sala deve ser pensado de modo a favorecer o encontro, interações e intercâmbios entre as crianças (Gandini, 1999) e que estes devem ser entendidos como elementos formativos importantes. O trabalho ao nível das áreas carece ser valorizado, pois, este é um momento em que as crianças podem, de forma espontânea e livre, agir, explorar, cooperar, escolher, partilhar e confrontar saberes e opiniões com os outros, apropriando-se do exercício da sua cidadania. Partimos, assim, do pressuposto que as interações sociais se constituem como meios de construção de conhecimento, para si próprio e para os outros.

Nesta linha, e reconhecendo ser importante relançarmos um olhar mais aprofundado sobre essa questão, o objetivo principal do estudo que desenvolvemos consistiu em conhecer a natureza das interações que se desenvolvem, entre pares, ao nível do tempo de trabalho nas áreas e seus possíveis contributos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Assim, procurámos atribuir particular atenção à interação entre pares ao nível das áreas, observando e analisando os diálogos estabelecidos pelas crianças e tentando perceber que tipos de saberes e experiências partilham no decurso das suas atividades lúdicas na área do faz de conta, bem como em que medida a organização do espaço pode tornar-se facilitadora, ou não, do desenvolvimento de interações. Neste âmbito, importa lembrar que, como a descrição da rotina diária, apresentada no capítulo anterior, estavam previstos tempos próprios para as crianças realizarem atividades nas áreas da sala.

Mereceram-nos particular atenção os espaços relativos à área da casa, à do consultório médico e a da farmácia, considerando as oportunidades que estas oferecem

na representação de papéis sociais facilitadores da comunicação e relação e, por conseguinte, apropriação de saberes de natureza diversa. Pretendemos, assim, observar as crianças nos momentos do brincar, atendendo ao modo de como elas manifestam ver o mundo e tiram partido, nas suas interações, dos espaços e materiais disponíveis, bem como o sentido que lhe atribuem, em ordem a uma construção coletiva de conhecimento.

## **2. A investigação qualitativa como opção metodológica**

A investigação educacional tem sido descrita por vários autores como podendo assumir uma matriz quantitativa ou qualitativa. Estes termos referem-se a dois modos diferentes de desenvolver a ação investigativa, integrando características diferentes.

A investigação qualitativa é enraizada na compreensão de significados de ações e palavras dos participantes e permite recorrer a estratégias diversas de recolha e análise da informação (Bogdan & Biklen, 2013).

Segundo estes autores (*idem*) as estratégias mais representativas da investigação qualitativa é a observação participante e a entrevista, pois, “o investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganha a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (p. 16). Como também referem Bogdan e Biklen (*idem*), em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada naturalista “porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos das pessoas” (p. 17). Considerando que frequenta o local de estudo e participa na vida do grupo que está a investigar, as ações podem ser melhor compreendidas.

Assim, entendemos tratar-se de uma metodologia que poderia, no decurso da prática educativa, ajudar-nos a recolher e a analisar dados que nos permitissem melhor compreender as formas de agir, participando ativamente, nesse processo, como atora e investigadora.

Assim, e assumindo estes dois papéis, procurámos desempenhá-los de modo a respeitar o papel e ação das crianças, tentando não influenciar a orientação das (inter)ações promovidas pelas crianças. Nas atividades de faz-de-conta, onde a solicitação para intervirmos era feita com mais frequência, procurávamos subordinar o

nosso papel ao das crianças, portanto não assumindo papéis chave e preponderantes no desenvolvimento da ação, mas assumindo o papel necessário para nos mantermos no jogo.

Ao mesmo tempo que desempenhávamos este papel de participante, aproveitávamos para ter acesso a uma observação das interações com mais detalhe. Enquanto observadora participante, procurávamos posicionar-nos em locais em que não fôssemos causar qualquer obstáculo no desenrolar das ações das crianças, mas onde conseguiríamos obter um ângulo de visão privilegiado.

Considerando importante registrar os diálogos das crianças, no decurso das atividades, recorremos a folhas de papel e um lápis de carvão de modo a minorar os efeitos que esse registo poderia suscitar nas crianças. Importa neste sentido referir que, numa das primeiras observações utilizámos bloco de notas, e um grupo de crianças ao aperceber-se do uso deste material dirigiu-se a nós para nos perguntar o que estávamos a escrever e se elas podiam utilizá-lo. Isto não se verificou a partir do momento que passamos a utilizar as folhas de papel.

Foram várias as limitações sentidas como observadora e atora, para este facto contribuiu também a nossa pouca experiência no campo da recolha de dados e da intervenção pedagógica, mas acima de tudo, de ter, como educadora estagiária, uma relação afetuosa com as crianças perdendo, por vezes, as intenções iniciais da pesquisa. Neste âmbito, relembramos a opinião de Bogdan e Biklen (1994), quando os autores referem que “é necessário calcular a quantidade de participação e o modo de como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar”(p. 125).

Numa fase posterior, conseguimos manter-nos fora das interações nas áreas, o que nos possibilitou observar e registar, com mais pormenor, os diálogos das crianças. Com o passar do tempo adquirimos uma destreza maior na recolha e registo dos dados, aspeto que foi facilitando a nossa ação investigativa.

### **3. O trajeto da ação e da pesquisa**

Para a recolha de dados que nos permitisse atribuir um olhar investigativo à nossa prática, começámos por observar cada criança e o ambiente educativo institucional para conhecermos as suas características e identificar situações que merecessem maior atenção e reflexão.

Com base em algumas observações, pesquisa bibliográfica e reflexão sobre a ação educativa, foi-nos possível delimitar a problemática a estudar e construir um plano de ação que nos ajudasse a perceber o objetivo fulcral da nossa investigação.

Assim, parece-nos poder caracterizar a investigação como integrando dois momentos, o primeiro de recolha de informação que nos permitiu recolher dados sobre as opiniões das crianças em relação à organização da sala, levando-nos à integração de duas novas áreas (consultório médico e a farmácia).

Numa segunda fase, centrámos a recolha e análise de dados mais nos processos de interação que, entre si, as crianças estabeleciam nestas áreas, bem como ao nível do processo educativo, procurando entender a orientação e potencialidades formativas que o processo de ensino-aprendizagem apresentava, no quadro de desenvolvimento de respostas educativas de qualidade.

Nesse processo recorreremos a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, que passamos a descrever.

#### **4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Da revisão da literatura acerca das técnicas e métodos que poderíamos utilizar para a recolha da informação pretendida, confrontámo-nos com diversos métodos que o investigador poderá utilizar para melhor responder aos objetivos pretendidos. Daí, optámos por utilizar mais do que um instrumento de recolha de dados pois, segundo a opinião de Sousa (2005) “sempre que possível, deve-se procurar utilizar mais que um método ou técnica, de modo cruzado ou paralelo, para que se um falhar a investigação não fique irremediavelmente inviabilizada” (p. 84).

Assim, e tendo em conta que a investigação era baseada na interação das crianças nas áreas optámos por recolher dados através da observação participante, utilizando notas de campo, o dossiê da prática, produções orais e escritas das crianças, registos fotográficos e gravações de áudio. Considerámos ainda pertinente realizar entrevistas às crianças para obtermos mais informação no que concerne à opinião das mesmas sobre a constituição das áreas criadas.

É de referir que foi comunicado pela educadora cooperante aos pais e/ou encarregados de educação a nossa intenção de recolha destes dados, não colocando obstáculos nesse sentido. Solicitámos também às crianças, ainda que verbalmente, a

autorização para a captação de fotografias e recolha de outros dados importantes, como digitalizações dos trabalhos, captação através de gravador e anotação de diálogos que proferiam durante as atividades que estávamos a desenvolver, bem como, nas atividades que realizavam nas áreas da sala, explicando-lhes que estes elementos iriam fazer parte de um trabalho que estávamos a desenvolver. Este consentimento, ainda que verbal, no nosso entender é fundamental porque como refere Ribeiro (2010), devemos “informar as crianças das nossas intenções de trabalho, porque elas têm o direito de ser informadas de que estão a ser investigadas e da natureza da investigação e precisam de dar o seu consentimento para participar no estudo” (p. 309).

A seguir descrevemos as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo deste trabalho.

#### **4.1. Observação participante**

De entre as diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados por nós utilizados, assumimos a observação como a técnica principal de recolha de dados. Sendo a observação participante uma prática indispensável neste tipo de pesquisa, uma vez que permite tomar “conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), ajudando-nos a “compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (idem, *ibidem*).

Recorremos a esta técnica sempre que possível, registando os diálogos em que as crianças se envolviam no decurso das atividades.

As notas de campo revelaram-se uma técnica de registo fundamental para a recolha de informação, sendo este registo variável. Houve notas de campo que registámos no decurso da ação, sobretudo no que se refere às interações que as crianças estabeleciam e outras foram registadas no final do dia.

As notas de campo são consideradas como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa” (Bogdan, & Biklen, 1994, p. 150), permitindo-nos, portanto, fazer registos, descrições e reflexões acerca de todos os acontecimentos. Como referem Bogdan e Biklen (*idem*) as notas de campo podem originar “um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto” (pp. 150-151). Recorremos a dois tipos de notas de campo uma de cariz

mais descritivo para registar o que as crianças diziam ou faziam e outras de cariz mais reflexivo, nas quais incluímos o nosso pensar sobre o observado ou o trabalho realizado.

#### **4.2. Registos áudio**

Recorremos ao registo áudio, utilizando o gravador para nos ajudar na captação dos diálogos das interações que as crianças estabeleciam no decurso do trabalho nas áreas, contudo, como o grupo era numeroso e a sala de atividade um pouco pequena, optámos por colocá-lo nas áreas onde a interação normalmente se efetuava entre duas ou três crianças no máximo, e nas áreas do faz-de-conta optámos por registar o diálogo pois são áreas onde as crianças se expressam mais e, no registo áudio, esse diálogo poderia não ser nítido.

#### **4.3. Registos fotográficos**

Para registar as nossas observações através de imagens utilizámos a captura de fotografias que exibissem o resultado que pretendíamos. É de salientar que “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91). Através dos registos fotográficos que fomos adquirindo, foi-nos possível obter “informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e sua forma de apresentação em determinadas situações (Bogdan, & Biklen, 1994, p. 141). Importa referir que muitas vezes era complicado conciliar o registo do diálogo das crianças nas áreas e os registos fotográficos, optando por anotar o diálogo para depois refletir sobre ele.

#### **4.4. Produções das crianças**

As produções das crianças, tanto orais como escritas permitiram-nos ir recolhendo elementos que nos ajudassem a acompanhar os seus progressos. Como refere Máximo-Esteves (2008) “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos” (p. 92). Algumas dessas produções eram incluídas nos seus portfólios, sendo portanto

também estes um meio de acesso a informação que nos pudesse ajudar a melhor compreender o processo de ensino aprendizagem das crianças.

#### **4.5. Entrevista semi-estrurada**

Considerámos ainda pertinente recorrer à entrevista, no sentido de recolher dados que nos ajudassem a compreender como as crianças vêm as interações entre elas nas áreas e a importância da criação dessas áreas. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134). Sabemos que a qualidade dos dados decorrentes das entrevistas com crianças depende, entre outros fatores, do entrevistador, por isso, Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) referem que devemos utilizar as entrevistas semiestruturadas pois “têm sido consideradas o formato mais adequado para entrevistar crianças”(p. 23).

Assim, e por se tratar de um grupo em que a idade varia entre os 3 e os 4 anos de idade, em alguns casos, a conversa entre o adulto e a criança deverá ser usada como entrevista e, como salientam Graue e Walsh (2003), nas “conversas usadas como entrevistas (...) o truque é estar atento e descobrir maneiras de registar o que vai sendo dito durante essas breves interações” (p. 143).

Para os procedimentos de interpretação será utilizada a categorização baseada na codificação do texto em categorias, ou seja, a fragmentação do texto em unidades de sentido idênticas. Máximo-Esteves (2008) explicam que a categorização é “um processo de redução do texto que procura a identificação e a codificação das unidades de análise presentes no texto”(p. 104).

#### **5. Triangulação dos dados**

Para a recolha da informação recorreremos a vários instrumentos sendo que foi fundamental cruzarmos toda essa informação, comparando e relacionando os dados, entre si, para a obtenção de uma melhor compreensão do estudo.

Este procedimento constituiu-se como uma tarefa complexa, mas que permite uma reflexão mais alargada do processo educativo e uma melhor compreensão do mesmo.

## **IV. Descrição e análise de experiências de ensino-aprendizagem**

Neste capítulo procedemos à descrição e análise do processo educativo desenvolvido com as crianças ao longo da prática de ensino supervisionada, incidindo mais especificamente sobre três experiências de ensino-aprendizagem que promovemos, procurando favorecer a abordagem integrada das diferentes áreas conteúdos. Esse processo foi entendido, tal como a legislação prevê (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro), como sendo de cooperação com a ação educativa da família e de facilitar a inserção da criança na vida em sociedade.

Neste sentido, relatamos os processos pedagógicos desenvolvidos dando realce às interações e às atividades realizadas pelo grupo. Para esse efeito, descrevemos uma sequência das seguintes experiências de aprendizagem: *Criando novos espaços de (inter)ação e representação*; *Partilhando saberes*; *Descobrimos elementos da nossa história*. Procurando ter em conta a observação e a escuta de cada um e do grupo, estas experiências de aprendizagem assumiram um caráter aberto e integrador. Foram alicerçadas nas linhas de ação apontadas nas Orientações Curriculares (ME/DEB, 1997) e nas Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar (ME, 2010).

### **1. Criando novos espaços de (inter)ação e representação**

Quando iniciámos a prática pedagógica, a educadora e as crianças tinham discutido e aprovado criarem um novo espaço lúdico na sala “um consultório médico” e para integrá-lo retirarem a garagem. Reconhecemos ser importante partir dos interesses das crianças e ter em conta que a criança é “possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisões” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 16)

Como estratégia para a exploração desta área apresentámos, ocultos numa caixa, objetos relacionados com o consultório médico e íamos retirando um de cada vez e dialogando sobre eles. O suspense criado em volta do objeto que se seguia deixava as crianças bastante motivadas. A ideia era que estas conhecessem a importância da profissão de médico e que, nesta área, intimamente ligada ao faz-de-conta, fosse um

vetor de desenvolvimento de interações e de múltiplas aprendizagens. Primeiramente ouvimos atentamente as percepções das crianças sobre a profissão de médico:

- *Eu fui ao médico quando estava doente, tinha febre e doía-me a barriga (Madalena)*<sup>4</sup>
- *Eu também fui ao médico dos dentes, tinha aqui um buraquinho (Francisco)*
- *Exato, o Dentista é o médico que nos trata dos dentes, quando, por exemplo eles têm cáries, o buraquinho que o Francisco referiu (Ed. E.)*<sup>5</sup>
- *Eu não gosto de ir ao dentista, tenho medo (Beatriz)*

(Nota de campo, 10 de março de 2014)

Várias foram as crianças que concordaram com a Beatriz, sobre o receio de ir ao dentista. Achámos que seria uma mais-valia formativa propor a visita de uma médica dentista ao jardim-de-infância. Não quisemos, naquele momento, explorar mais profundamente a questão, mas tínhamos identificado uma questão problema para uma próxima oportunidade.

Muitos dos objetos que levámos para a sala de atividades eram do conhecimento das crianças, como o excerto a seguir apresentado permite observar:

- *Isso são seringas mas sem a pica (Beatriz)*
- *Tens razão. São várias seringas mas apenas a parte plástica sem a agulha, o que pica como disse a Beatriz. E para que servem? (Ed. E.)*
- *Para por aí dentro o remédio e dar às crianças para elas ficarem boas (Francisco)*
- *E o que é isto? (Ed. E.)*
- *Isso são as máscaras, para nos proteger dos micróbios (Guilherme)*
- *E como é que as máscaras nos protegem dos micróbios? (Ed. E.)*
- *Se puseres assim à frente da boca e do nariz (exemplificando) (Guilherme)*
- *As luvas também protegem! (Vasco)*
- *E como se chama este objeto? (Ed. E.)*
- *Não sei o nome mas é de ouvir aqui no peito e na barriga (Rúben)*
- *Chama-se estetoscópio (Educadora)*
- *É difícil! (Beatriz)*
- *Então vamos fazer a divisão silábica: ES-TÉ-TOS-CÓ-PI-O (Ed. E.)*

(Nota de campo, 10 de março de 2014)

É frequente, na sala de atividades, os jogos de divisão silábica com ajuda do batimento das palmas, concordando com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) ao referir que

---

<sup>4</sup> O nome das crianças é fictício, no sentido de salvaguardar o seu anonimato.

<sup>5</sup> As abreviaturas indicam Educadora Estagiária

“os jogos que trabalham a consciência fonológica são geralmente bastante apreciados pelas crianças, exatamente pelo seu carácter lúdico” (p. 55).

A conversa em volta do estetoscópio não ficou esquecida e demos-lhe continuidade, colocando a questão:

*-E para que serve? (Ed. E.)*

*-Para ouvir o coração, os pulmões e a barriga (Guilherme)*

*-Pois, o estetoscópio serve para ampliar, ou seja, aumentar os sons do nosso corpo (Ed. E.)*

*-Eu ponho aqui a mão (colocando na direção do coração) e sinto o coração a bater (Rúben)*

*-E ouves o teu coração?(Ed. E.)*

*-Não, só o sinto (Rúben)*

*-Eu também só o sinto para ouvir tem que se por o estetoscópio e aumenta o som assim nós já ouvimos. (João)*

(Nota de campo, 10 de março de 2014)

A explicação pareceu ser elucidativa, mas preferimos alargá-la, fazendo uma breve abordagem à utilidade e uso do aparelho.

Com a colaboração da educadora cooperante e das crianças, organizámos a área do consultório médico. Nesta foram introduzidos alguns materiais, tais como, toucas, máscaras, gaze, seringas (parte plástica), pensos, estetoscópio, otoscópio, óculos, luvas, algodão, um colchão e uma bata. Nos dias que se seguiram muitos foram os materiais que as crianças, juntamente com os pais, trouxeram para o jardim-de-infância para enriquecer a área do consultório médico. Esta colaboração das famílias deve ser vista como uma presença imprescindível, porque é vital para o sucesso educativo. Neste âmbito, Marques (1991) sublinha a importância da escola comunicar com os restantes cenários do mundo ecológico da criança, no sentido de evitar descontinuidades e ruturas que podem dificultar a integração e o desenvolvimento das crianças, alertando que uma interação integrada facilita o acesso a níveis de integração superiores.

Esta nova área constitui mais um espaço onde as crianças livremente desempenham papéis sociais, onde o faz-de-conta promove a interação entre elas. Esta construção do espaço foi criteriosamente pensada e criada juntamente com a educadora cooperante, pois como salienta Zabalza (1992)

temos de pensar em como vamos estabelecer e organizar os espaços de maneira a que se convertam num marco adequado e facilitador do que pretendemos fazer e, ao mesmo tempo, numa estrutura de estímulos e oportunidades de expansão experiencial para as crianças (p. 122)

Na área do faz de conta, as crianças recriam diversas atividades do mundo profissional do adulto ligado aos cuidados de saúde. Apesar desta interação, normalmente, ser a pares não significa que haja uma ausência de interações significativas, muito pelo contrário. Ao representarem os papéis de “médico” e “doente” assiste-se a adoção de uma postura de subordinação aos poderes dos profissionais expressos. Contudo, o conflito existia, principalmente na escolha do papel social que pretendiam desempenhar e na seleção de quem seria o primeiro a ser consultado pelo médico. Assistia-se aqui à negociação e à socialização das crianças em busca dos seus próprios interesses.

Em suma, esta área era utilizada pelas crianças para interpretar papéis profissionais e situações de interação social nos quais incluíam imagens construídas das suas experiências de ida a consultas, que partilhavam com colegas de jogo, enriquecendo-se mutuamente.

Os dados da observação efetuada ao nível do espaço do “consultório médico” permitiram-nos verificar o grande interesse que o uso estetoscópio suscitou, dando origem a perguntas e respostas. Esta observação serviu para apontar alguns caminhos para desenvolver a ação.

No dia seguinte, voltámos a mostrar às crianças o estetoscópio, começámos por sentir o coração a bater. Cada criança colocou a mão na direção do coração para o sentir. Fomos registando para assim verificar as diferenças entre a intensidade das batidas cardíacas antes e depois da corrida. Depois de correr, voltaram a sentir as batidas cardíacas:

*-O meu coração bate tão rápido. (Rodrigo)*

*-O coração bate rápido quando corremos e devagarinho quando estamos parados (João)*

*-O meu coração faz assim: Pum-Pum-Pum-Pum (frisando a intensidade) (Diogo)*

*-Agora sintam o coração do vosso colega do lado. Qual é que bate mais rápido? (Ed. E.)*

(Nota de campo, 11 de março de 2014)

Foi um momento importante de aprendizagem que se criou, sentiram o seu próprio coração e o coração dos seus colegas. Estimular a interação entre as crianças é fundamental, principalmente criar atividades em que se desenvolva esta interação

através do tato. O simples ato de tocar noutra criança é um comportamento que pode conter alguns elementos fundamentais para o desenvolvimento do ser humano, quer a nível físico, emocional e social. O estetoscópio foi utilizado para que as crianças ouvissem o pulsar do seu coração e o coração dos colegas. Através da escuta do mesmo puderam identificar diferenças de rimos cardíacos, como os seguintes ilustram: *O meu bate mais devagar que o do João* (Diogo); *O meu bate mais rápido que o do Diogo* (João); *O meu bate mais rápido que o da Liana* (Beatriz).

Depois de todos terem comparado a intensidade dos seus batimentos com os dos colegas, perguntamos se já tinham visto um coração. Referiram que não, apenas em imagens dos livros. Então, apresentámos a seguinte proposta: *e se de tarde trazer um coração de porco para vocês verem como funciona?* Todos concordaram com a ideia, deixando transparecer um semblante de expectativa face ao que poderíamos observar.

Consideramos importante abordar, com as crianças, o trabalho experimental, bem como uma educação em ciências, pois, as aprendizagens a promover no âmbito da área do conhecimento do Mundo enraízam-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber compreender porquê das coisas (ME/DEB, 1997). Ao brincar a criança vai despertando a curiosidade em relação ao mundo, pelo que se torna importante investir na criação de oportunidades que lhe permitam, através da ludicidade, encontrar resposta para questões e dúvidas, realizando descobertas que podem ser feitas em conjunto ou a nível individual e que, em ambos os casos, podem sempre ser partilhadas. Ao estimularmos a curiosidade das crianças, despertando novas ideias, estamos também a estimular a investigação e a aprendizagem.

No tempo de atividade nas áreas, duas crianças decidiram explorar a área do médico. Fizemos este acompanhamento, ficando a observar:

*-És tu o médico? (Diogo)*

*-Sim. O que é que te dói? (Guilherme)*

*-A barriga (levantou logo a camisola) (Diogo)*

O Guilherme simulou que passava um creme que verteu de um frasco:

*-Ouve-me com aquele estióscópio (Diogo)*

*-Não é estióscópio, é um estetoscópio, a Ana disse que era assim, ora é Ana? (Guilherme)*

*-Sim, é um estetoscópio, até fizemos a divisão da silabas da palavra. Vamos lá tentar outra vez nós os 3. “Es-te-tos-có-pi-o.*

*-Diogo queres dizer sozinho? (Ed. E.)*

*-Estióscópio. (Diogo)*

*-Vamos bater as silabas os dois. (Ed. E.)*

*-Es-te-tos-có-pi-o. (Diogo + Ed. E.)*

*-Agora só tu?(Ed.E)*

*-Es-te-tos-có-pi-o. (Diogo)*

(Nota de campo, 11 de março de 2014)

A criança (Diogo) apresentava alguma dificuldade em dizer a palavra individualmente, mas em grupo conseguia fazê-lo. Aspeto que nos leva a retomar a ideia de Zona de desenvolvimento potencial, de Vygostky (*in* Pimentel, 2007), reportando-se esta ao desenvolvimento ainda não adquirido para sozinha poder concretizar uma determinada tarefa ou resolver um problema, mas que pode consegui-lo com o apoio de uma pessoa, criança ou adulto, que se encontre num nível de desenvolvimento superior ao seu.

Assim, como demonstra o excerto, acima apresentado, o educador deve apoiar as crianças no desenvolvimento da linguagem, acompanhando-os de forma dual. Corroborando a ideia de Sim-Sim, Silva, Nunes (2008)“ é de extraordinária importância que o adulto esteja atento às produções de cada criança para que a interação dual estimule comportamentos linguísticos, alargue campos de intervenção e corrija desvios” (p. 14). A linguagem é vista como um poderoso instrumento de desenvolvimento cognitivo. Não podemos prescindir de estimular o desenvolvimento da linguagem no jardim-de-infância porque, como salientam Lopes, et al. (2006)

a socialização é no essencial veiculada pela linguagem, quer nos aspectos expressivos (de afecto, simpatia, amizade, etc.) quer nos seus aspectos receptivos (capacidade de perceber, aceitar e de se colocar no papel do outro, capacidade de representar simbolicamente os afectos, as relações, etc.) (p. 11).

Por conseguinte, ao estimular e desenvolver a linguagem, o educador, está a promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e as relações humanas não só do indivíduo em questão mas da comunidade na qual este está inserido.

- **Observando e descobrindo como é um coração**

No período da tarde, demos início à atividade que nos tínhamos proposto desenvolver com as crianças sobre o coração. Procedemos ao levantamento das suas ideias prévias, para tal, distribuímos uma folha em branco para que as crianças

pudessem registar graficamente como elas imaginavam o seu coração, ao longo do registo iam tecendo alguns comentários:

- O meu é as cores (Guilherme)
- O meu também (Liana)
- O meu é verde e amarelo (Miguel)

(Nota de campo, 11 de março de 2014)

Deixámos que todas as crianças terminassem o seu registo e, em grande grupo, iniciamos um diálogo sobre o coração, começando por explicar que o coração é um importante órgão do nosso corpo, situado sob a caixa torácica e dividido em dois ventrículos e duas aurículas. Para compreenderem melhor, mostrámos o coração e explicámos às crianças o que iriam fazer. Colocámos o coração num tabuleiro de dissecação, em cima da mesa, e as crianças mostraram desde logo vontade em mexer, interrogando-se sobre o que iríamos fazer.

- É um coração verdadeiro Ana? (João)
- Sim, é um coração de porco. (Ed. E.)
- E podemos mexer? (Diogo)

(Nota de campo, 11 de março de 2014)

Em seguida, explicitámos os procedimentos, no sentido de as crianças melhor compreenderem o trabalho prático que nos propusemos desenvolver. Para criar oportunidades de partilha de opiniões e atender às dúvidas e questões que as crianças apresentavam, organizámo-nos em pequenos grupos de trabalho (quatro elementos), como a figura 7 mostra.



**Figura 7-** Observação do coração de porco, em pequenos grupos

Entendemos que é através do contato e da experimentação que as crianças percebem como estes funcionam. Assim, demos o tempo necessário para que as crianças pudessem explorar, pois, “a participação activa da criança em todas as fases do desenvolvimento das atividades favorece o seu entusiasmo, dado que gostam naturalmente de mexer, experimentar e observar as consequências das suas ações” (Martins, et al., 2009, p. 21)

Assim, da observação feita, as crianças foram descobrindo algumas propriedades do coração:

- O coração cheira a porco (Beatriz)*
- Muito bem Bia. E se tocarmos nele como será que é? (Ed. E.)*
- É macio. (João)*

(Nota de campo, 11 de março de 2014)

Procurando que as crianças percebessem como funciona o coração, fomos questionando sobre os elementos que o constituem:

- Sabem como isto se chama? (Ed. E.)*
- Estes tubinhos? (Francisco)*
- Sim, são as artérias (Ed. E.)*
- E estas mais pequeninas também são artérias? (Francisco)*
- Não, estas são veias. (Ed. E.)*
- O que fazem estas [as artérias] maiores? (Tiago)*
- As artérias Tiago levam o sangue que se encontra aqui [ventrículos] para todas as partes do corpo levando oxigénio e nutrientes a todas as células. (Ed. E.)*

(Nota de campo, 11 de março de 2014)

Posteriormente, utilizando uma vareta, fizemos o percurso do sangue dentro do coração, exemplificámos as entradas e saídas do sangue pelas aurículas e ventrículos. Dialogámos ainda sobre a função do sangue em se encaminhar às várias partes do corpo e aos pulmões. Com esta atividade não tínhamos como objetivo principal que as crianças memorizassem o nome de cada parte que constitui o coração e qual a função de cada uma dessas partes na circulação sanguínea, mas sim, que as crianças soubessem que o coração é um órgão importante do nosso corpo, e qual a função dele, pois partilhamos da opinião de Rodrigues (2011) quando afirma que “a área do Conhecimento do Mundo não visa promover um saber enciclopédico, mas proporcionar aprendizagens pertinentes com significados para as crianças” (p. 11).

Esta atividade foi repetida nos restantes grupos de trabalho. No final, iniciaram o registo do coração de porcos, que tinham visualizado, na respetiva folha de registo.

Depois procedemos à análise dos dados relativos ao primeiro registo, considerando *como imaginam um coração*, e do segundo, como era o *coração observado*.

Ao comparar o que registaram graficamente (Vide figura 8 e 9), houve um confronto entre aquilo que pensavam e aquilo que verificaram, como mostra o seguinte excerto:

- *Olha Ana, eu pensava que o coração era assim com muitas cores, mas agora fê-lo assim vermelho com castanho. (Vasco) (Figura 8 e 9)*
- *Muito bem Vasco, achavas que o coração era colorido e agora viste que o coração de porco tem uma só cor, não foi?(Ed. E.)*
- *Sim e também tem outras coisas que eu não sabia. (Vasco)*
- *Exato, hoje ficaste a conhecer um órgão do nosso corpo o coração. (Ed. E.)*
- *Sim e sabes o que é isto são as veias e as artérias. (Vasco) [espaços em branco]*

(Nota de campo, 11 de março de 2014)



**Figura 8 e 9-** Registo gráfico: como imaginam um coração / o coração observado

As afirmações do vasco evidenciam a importância da observação na compreensão das reais características das coisas ou fenómenos, muitas vezes só tornadas conhecidas através de imagens que nem sempre as retratam fielmente.

A informação do excerto em análise releva ainda, a importância da interação adulto-criança estabelecida no decurso da atividade, questionando, informando e apoiando as crianças na observação e sistematização das descobertas feitas pelas crianças.

- **Descobrimo o que faz um médico dentista**

Com a criação do espaço do consultório médico as crianças mostravam bastante interesse em saber um pouco mais o que faziam os diferentes profissionais ligados à área da saúde. Assim, e com o propósito de responder aos interesses manifestados pelas mesmas, no decurso da semana, conseguimos contactar uma médica dentista para que esta se deslocasse ao jardim-de-infância, para dar a conhecer a sua atividade profissional, materiais que utiliza no seu consultório médico e princípios a ter em consideração para a criação de bons hábitos de higiene dentária diária. Pretendemos também, desmistificar o receio que geralmente as crianças manifestam na ida ao odontologista. Neste sentido, relevamos a importância de valorizar os recursos da comunidade, contando com a colaboração de profissionais com uma formação específica na área em que se centrava esta experiência de aprendizagem em desenvolvimento.

Em grande grupo apresentámos a médica dentista. Ela começou por mostrar um vídeo sobre uma criança que se desloca a um consultório médico. As crianças assistiram atentamente e a médica ia fazendo referência a alguns aparelhos que usam no dia-a-dia e que não pôde trazer para a sala de atividades do jardim-de-infância. Depois, com o objetivo de captar o interesse das crianças, mostrou-nos uma mala, onde trazia vários materiais utilizados diariamente na sua atividade profissional. A médica dentista começou por falar sobre a sua profissão, fazendo com que as crianças manifestassem as suas opiniões sobre as suas visitas ao dentista.

De seguida, começou a vestir a bata, colocar a touca, a máscara e os óculos de proteção e exemplificou com uma das crianças a colocação do babete para estas não se sujarem. Depois mostrou o espelho clínico, a sonda de exploração, a pinça de algodão, o escavador da dentina, a broca, o aspirador de saliva e várias espátulas, exemplificando qual a função de cada um daqueles utensílios.

*-Eu quando fui ao dentista também pus o babete e esse aspirador e depois a broca, não me doeu. (Francisco)*

*-Muito bem Francisco, sabes os dentistas usam a broca quando existem cáries nos dentes. Olhem e porque será aparecem as cáries? (Dentista)*

*-Porque comemos guloseimas! (Isaac)*

*-E devemos comer muitas guloseimas? (Dentista)*

*-Só devemos de comer nas festas! (Isaac)*

*-Exato, só devem comer eventualmente. (Dentista)*

*-Se não os bichinhos fazem buraquinhos nos nossos dentes, ora é? (Isaac)*

*-É isso mesmo (dentista).*

(Nota de campo, 12 de março de 2014)

A médica dentista à medida que ia apresentando os materiais ia interagindo com as crianças, tirando partido do que elas manifestavam ser a sua experiência de ida ao dentista e conhecimentos sobre o tópico em discussão, no sentido de informar e alertar para a criação de cuidados a ter ao nível da higiene oral. Assim, e apoiando-se nas palavras do Isaac passou a explicar o porquê de se formar a cárie dentária, referindo:

*- Sabem que o açúcar dos doces ajuda esses bichinhos que são muito pequenos, chamados de bactérias, a fazerem uma espécie de buracos a que se chamam cáries. Mas se lavarmos muito bem os dentes e usarmos também o fio dental, os restos do que comemos são retirados e as bactérias não fazem mais cáries. (Dentista)*

(Nota de campo, 12 de março de 2014)

Os comentários deixaram perceber que as crianças já tinham adquirido alguns conhecimentos no dia-a-dia sobre o tópico em discussão. De seguida solicitou que uma das crianças fizesse a demonstração de como efetua a sua higiene dentária, utilizando uma escova de dentes e um molde de boca (vide figura 10).



**Figura 10-** Higiene dentária

Sabemos que é importante inculcar hábitos de higiene orais desde tenra idade e cabe aos pais incentivar as crianças a essa atividade diária, pois, é através dela que se adquirem hábitos de manter a boca limpa e a fazê-lo sempre. Por sua vez, também cabe à escola cooperar nesse processo alertando para hábitos de vida saudáveis.

No final, a médica dentista ofereceu-nos alguns materiais para enriquecer a área que havíamos criado. Entre estes materiais, ofereceu-nos um conjunto de vinhetas, que

ela já não utilizava e que funcionaram como ponto de partida para a criação de uma nova área na sala, a farmácia”, permitindo assim ampliar a jogo de faz de conta que ao nível da área do consultório médico era promovido.

Como forma de inaugurar o novo espaço, contactámos uma farmacêutica para que esta dialogasse sobre a sua atividade profissional intimamente ligada à área da saúde. Esta começou por apresentar um vídeo, que ilustrava a farmácia que trabalhava, alertou-nos sobre os sinais de perigo existentes nas caixas dos medicamentos e ainda dialogou sobre quais os sítios seguros para colocarem os medicamentos, bem como os perigos existentes quando as crianças brincam com os medicamentos e os ingerem.

Após o diálogo a farmacêutica ofereceu-nos algumas caixas de medicamentos vazias, de cremes, etc. Colocámos as caixas no espaço que anteriormente tínhamos preparado para a farmácia. Assim, criámos um livro de receitas médicas onde as crianças, que desempenhavam o papel de médico, assinavam o nome delas e faziam a prescrição médica ao doente. Este por sua vez encaminhava-se à farmácia e era atendido pelo farmacêutico de serviço que lhes vendia a medicação.

Estes espaços, consultório médico e a farmácia, conferem, não só a representação de papéis sociais, como interações que asseguram as relações de cooperação, aceitação e respeito mútuo, necessários para a convivência social, pois as interações positivas na infância têm sido vistas como um aspeto importante no desenvolvimento das crianças. Lopes e colaboradores (2006, citando Asher, & Coie, 1990), salientam que “a interação positiva com os pares promove o desenvolvimento cognitivo e emocional, o crescimento de competências interpessoais, as atitudes, a estabilidade e a competência social” (p. 27).

### **1.1. A importância da requalificação do espaço: a perspetiva das crianças**

A fim de melhor compreendermos como os espaços criados, o consultório médico e a farmácia, eram percebidos pelas crianças, após 2 meses da construção do espaço, entendemos entrevistar as crianças nesse sentido. Assim, procurámos recolher dados que nos permitissem analisar as perceções das crianças acerca:

- Adequação das áreas em termos de resposta aos seus interesses lúdicos e de aprendizagem;
- Natureza das atividades que nelas desenvolvem;

- Pertinência atribuída às áreas enquanto oportunidades de diversificação de escolha de espaços de trabalho/jogo.

Por se tratar de um grupo em que a idade varia entre os 3 e os 4 anos de idade, a entrevistas assumiu as características de uma conversa, entre o adulto e a criança, sendo apoiada nas seguintes algumas questões:

- Gostas de fazer atividades na área do médico? E na da Farmácia?
- O que costumam fazer nessas áreas?
- Achaste importante a construção destas duas áreas? Porquê?

Antes de procedermos à entrevista individual, solicitamos a cada criança a sua colaboração, ao qual nenhuma se opôs, explicando-lhe o reconhecimento da importância do seu contributo para o nosso trabalho (vide anexo II).

Procedemos então à entrevista, que tinha uma amostragem de 24 elementos, número total das crianças da sala onde desenvolvemos a ação educativa, questionando as crianças, onde de seguida se apresentaram os dados e a discussão dos mesmos.

**Quanto à questão 1:** Gostas de fazer atividade na área do médico? E na da Farmácia?

Para esta pergunta, todas as crianças responderam positivamente, ou seja, a totalidade das crianças manifestou gostar de fazer atividades nas áreas que construímos. Neste âmbito, importa lembrar que estes espaços foram construídos cooperativamente, envolvendo crianças e adultos, e respondendo aos interesses que foram por elas manifestados. Por outro lado, foram introduzidos nesses espaços materiais que as crianças, juntamente com os pais, quiseram trazer de casa para enriquecê-los, podendo fazer uso dos seus materiais e aumentar as interações que ali se desenvolviam.

**Quanto à questão 2:** O que costumam fazer nessas áreas?

Perante esta pergunta, várias foram as respostas das crianças, havendo assim necessidade de categorizar as respostas. Assim sendo, relativamente as atividades que as crianças costumam fazer na área do médico, relacionam-se com **Ser médico**, englobando: *ser doutor, tratar dos meninos que estão doentes, tratar das pessoas para*

*terem saúde, atender pessoas*, entre outras. Outro dos especto mencionados foi **utilizar os utensílios próprios da profissão**, abrangendo: *dar picas, ouvir os doentes com o estetoscópio, escrever as receitas, brincar com as seringas, frascos de remédios*, entre outras. E por último, **Ser Paciente** reunindo: *ser o doente, gosto que os meninos vejam os meus problemas, explico o que me dói*, entre outros. Importa referir que algumas crianças deram respostas que foram integradas em mais do que uma categoria.

**Tabela 1-** Resultados relativos à questão 2

<b>Categoria</b>	<b>Nº de respostas</b>
<b>Ser médico</b>	19
<b>Utilizar utensílios próprios da profissão</b>	13
<b>Ser Paciente</b>	12

Ao analisarmos as variadas respostas das crianças, verificámos que as atividades relacionam-se com a atividade profissional que dali emerge. As atividades depreendem-se com a utilização de materiais próprios da profissão, que ao assumirem o papel de médico ou paciente, usufruem desses materiais, representando assim, algumas situações cotidianas experienciadas por elas.

**Quanto à questão 3:** Achaste importante a construção destas duas áreas? Porquê?

À primeira questão, **achaste importante a construção destas duas áreas?** Todas as crianças responderam positivamente. Quando questionadas **Porquê?** Apenas 2 crianças não nos deram qualquer resposta. A informação fornecidas pelas 22 crianças, organizámo-la, considerando categorias, que se reportam a:

- **Representação de papéis**, categoria na qual englobámos respostas como, *para fazer de conta que sou médica, para fingir ser um farmacêutico a sério*, entre outras;

- **Atividades profissionais**, incluindo respostas como: *é muito importante ser médico para tratar das pessoas, porque os médicos são importantes*, entre outras.

-**Interações**, englobando respostas, como por exemplo, *é importante ter onde brincar com os meninos, ter sítios para nos divertirmos todos juntos*.

**Tabela 2-** Resultados relativos à questão 3

<b>Categoria</b>	<b>Nº de Respostas</b>
<b>Representação de papéis</b>	7
<b>Atividades profissionais</b>	5
<b>Interações</b>	10

A análise das respostas permitem perceber que existe proximidade de opiniões em relação ao considerar importante a criação das áreas de trabalho em análise (consultório médico e farmácia), mas permitindo também perceber algumas diferenças no entendimento das dimensões tidas em conta na sua valorização, relevando, por ordem decrescente, as que se referem às possibilidades que oferecem de *interação* (n=10), de *representação de papéis* (n=7) e de *representação de atividades profissionais* (n=5).

Importa ainda relevar os contributos destes dados para a reflexão sobre a importância a atribuir aos tempos e espaços de trabalho nas áreas, bem como, em considerar a participação das crianças nesse processo, não apenas um direito de exercício da sua cidadania, mas também um meio de construção de oportunidades mais efetivas de ir ao encontro dos seus interesses e tirar partido deles para aceder a aprendizagens ativas, significativas e socializadoras.

## **2. Partilhando saberes**

Esta experiência de aprendizagem partiu da história “Os ovos misteriosos” de Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar, representada numa atividade de grande grupo, com toda a comunidade educativa do jardim-de-infância. Para contar a história utilizamos fantoches que representavam cada uma das personagens da história.

No final, as crianças quiseram representar com os fantoches pequenos trechos da história. O fascínio manifestado pelo conteúdo e personagens da história levaram-nos a aprofundar a exploração da mesma, com o grupo de crianças, ao nível da sala em que nos integrámos.

Assim, em grande grupo, procedemos ao reconto da história, que de forma resumida, se tratava de uma galinha que tendo posto apenas um ovo, deparou-se com um ninho com vários ovos e de diferentes tamanhos, onde de lá saíram animais tão diferentes como: uma serpente, um papagaio, uma avestruz, um crocodilo e um pintainho. Esta breve síntese foca a parte da história que mais despertou interesse nas crianças. Estas começaram por relatar algumas características físicas, alimentares, entre outros, dos animais em questão. No quadro branco, escrevemos o que as crianças sabiam sobre aqueles animais, como revelam alguns dos exemplos que se seguem, indicando aspetos relativos:

1. Às características físicas dos animais, como:

- O crocodilo tem dentes afiados (...)* (Miguel)
- O crocodilo tem garras afiadas e os olhos vão para cima e para baixo.* (Rodrigo)
- O crocodilo respira de baixo de água e tem uma cauda muito grande.* (Ruben)

2. Ao seu habitat, como por exemplo:

- As avestruzes vivem na Austrália.* (Rodrigo)
- O papagaio vive na floresta.* (Miguel)
- O crocodilo anda na água.* (Diogo)
- O crocodilo anda no mar* (Dilan)

3. À alimentação dos animais:

- Os pintainhos comem milho e o papagaio come folhas.* (Madalena)
- Os papagaios andam em cima de todos os animais.* (Tiago)
- A avestruz come minhocas.* (João)
- *O crocodilo come peixe.* (Dilan)
- O pintainho come milho.* (Maria)
- O crocodilo come pessoas e peixes.* (André)

(Nota de campo, 05 de maio de 2014)

Tendo estas opiniões revelado algum conflito, pois algumas crianças refutavam a opinião de outras, decidimos fazer uma pesquisa sobre estes animais. Neste sentido, as crianças encaminharam os seus interesses para as seguintes categorias: *principais características dos animais? Onde vivem? O que comem?* Construámos com as crianças e, juntamente com a educadora cooperante, um plano, onde integrava os interesses das crianças e outras possibilidades que permitissem ampliar o conhecimento acerca destes animais.

Bruner defende uma teoria de aprendizagem pela descoberta e realça, como refere Kishimoto (2007, citando Bruner, 1960), “o primeiro objetivo de qualquer ato de aprendizagem, acima e além do prazer que nos possa dar, é o que deverá servir-nos no presente e no futuro” (p. 257). A autora refere ainda que este ato de motivação e descoberta, tem como molas impulsionadoras o desejo de ir mais além do que a informação dada (*idem*).

Com a intencionalidade de obter mais informações sobre este tópico e para dar resposta às dúvidas manifestadas pelas crianças, durante o diálogo em grande grupo, questionámo-las sobre onde podemos obter estas respostas, sendo, por elas, indicado *na internet; nos livros; e com os pais*.

Equacionando o recurso a estes diferentes tipos de fonte de informação, começamos por propor o recurso ao contributo dos pais, para o que elaborámos um folheto informativo e enviámo-lo para casa, solicitando a sua ajuda e apoio para a pesquisa. Procurámos, assim, valorizar e promover o seu envolvimento no processo de aprendizagem das crianças, corroborando a ideia de que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (ME/DEB, 1997, p. 43).

Visto que a pesquisa é um processo demorado, demos algum tempo para que os pais, em conjunto com os filhos, fizessem as pesquisas de modo a que estes participassem de forma motivada e integrada. Por isso, só ao fim de duas semanas é que os resultados foram apresentados ao grupo e estão documentados numa atividade que a seguir descrevemos.

- **A representação de um animal da história**

Retomando o fascínio das crianças pelas características dos animais, esse interesse foi demonstrado em tempo de atividades livres. Um grupo, que se encontrava bastante indeciso sobre qual a área a trabalhar, solicitou a nossa participação no planeamento das suas atividades:

*-Ana, eu queria desenhar um animal da história mas o André quer fazer um na plasticina? (Beatriz)*

*-E então qual é a vossa dúvida? (Ed. E.)*

- É que queremos fazer os dois o mesmo animal mas eu quero o papagaio (Beatriz)
- E eu quero a serpente que é o meu animal preferido (André)
- Então como vamos resolver o problema já que a Bia quer desenhar o papagaio e o André quer moldar uma serpente na plasticina? (Ed. E.)
- Olha fazemos a serpente na plasticina que é o mais fácil. (Beatriz)

(Nota de campo, 05 de maio de 2014)

Estava delineado o trabalho destas duas crianças na área da plasticina, criar uma das personagens da história, a serpente.

Como está expresso no excerto acima, houve necessidade, por parte das crianças de coordenarem os seus interesses no sentido de se envolverem num trabalho. É frequente em contexto Pré-Escolar criar um ambiente propício para que as crianças compreendam os interesses das outras crianças e assim consigam organizar os seus próprios interesses com os interesses das outras crianças, atestando assim, a ideia de Formosinho (1996) quando afirma que “é necessário criar situações, actividades, projectos que envolvam a partilha e a cooperação” (p. 69)

No sentido de descodificar como poderiam produzir a serpente, as crianças foram consultar o livro da história “Os Ovos Misteriosos”, disposto na área da biblioteca e aí viram como era a serpente:

- É um rolinho comprido [apontando para o corpo] e tem olhos, boca e isto é o nariz? (André)
- Deve ser (Beatriz)
- Não tem patas (André)
- E na história dizia que era sarapintada. Olha as pintinhas! (Beatriz)

(Nota de campo, 05 de maio de 2014)

Após analisarem a imagem da serpente e de terem recorrido ao texto narrativo, identificaram as suas características e voltaram para a mesa a fim de a construir. Procurando que as crianças pudessem usufruir dos vários materiais disponíveis na sala, alertámo-las nesse sentido. As representações integraram técnicas diferentes, desenho, recorte e modelagem. Apresentamos, como exemplo das suas escolhas e formas de elaboração, a informação da seguinte nota de campo:

- Sabem que têm mais materiais para vos ajudar na construção? (Ed. E.)

- Sim, mas em plasticina, se fizermos assim rolinhos vai parecer mesmo uma cobra. (André)*
- E eu já tenho uma ideia para fazer a serpente sarapintada? (Beatriz)*
- Então qual é? (Ed. E.)*
- No livro ela tem bolinhas mas se lhe fizer estes tracinhos também vai parecer sarapintada, ora é? (Beatriz)*
- E já dialogaste com o André sobre isso? (Ed. E.)*
- Sim fica bem Bia. (André)*

(Nota de campo, 05 de maio de 2014)

Enquanto construíam a serpente da história constatou-se que as crianças se ajudavam mutuamente, respeitando as opiniões uma da outra para a concretização desta atividade. Importa referir que, segundo ME/DEB (1997)

a interação das crianças durante as atividades de expressão plástica e a realização de trabalhos por duas ou mais crianças são ainda meios de diversificar as situações, pois implicam uma resolução conjunta de problemas ou um planeamento feito em comum em que se acordam formas de colaboração. (p. 62)

Assim, este trabalho tornou-se um elemento essencial para uma aprendizagem cooperativa desenvolvida pelas duas crianças ao ter que ultrapassar obstáculos e pontos de vista diferentes, para a conjugação de um animal ao gosto dos dois. Esta aprendizagem cooperativa tem como aspetos relacionados “a liderança, a tomada de decisões, a construção de confiança, a comunicação e as técnicas de gestão de conflito” (Lopes, et al, 2006, p. 128).

Terminado esse trabalho, em tempo de grande grupo, as crianças partilharam com os restantes colegas a experiência e o trabalho realizados (vide figura 11 e 12). Ao mesmo tempo, como mostra o excerto que se segue, referiram os processos utilizados para a construção da “Serpente Sarapintada”, como a denominaram.

- Usamos três rolinhos de plasticina para o corpo e depois com bolinhas de plasticina fizemos o rosto. (André)*
- E o que são estes traços? (Francisco)*
- No livro dizia que a serpente era sarapintada então fiz-lhe estes tracinhos para parecer sarapintada (Beatriz)*
- Mas sarapintada é às bolinhas? (Francisco)*
- Mas nós quisemos fazer com tracinhos. (Beatriz)*

(Nota de campo, 05 de maio de 2014)

Observando o trabalho dos colegas o Rafael comentou o trabalho, dizendo: *Não tem patas?* (Rafael). Obteve de imediato resposta à sua questão, informando-o um dos colegas: *As serpentes não têm patas Rafa!* (André)

Observando ainda a figura representada as crianças teceram alguns comentários:

*Está a sorrir.* (Liana)

*Fizeste a serpente porquê?* (Francisco)

*Porque é o animal que gosto mais e a Bia ajudou-me a fazê-lo.* (André)

*Eu não. O papagaio é o que gosto mais, mas quis, ajudei o André.* (Beatriz)

*O meu preferido também é papagaio, eu até tenho um.* (Diogo)

(Nota de campo, 05 de maio de 2014)



**Figura 11 e 12 - Serpente Sarapintada**

Neste âmbito, importa sublinhar não apenas a riqueza que apresenta a criação de oportunidades se envolvimento das crianças em atividades ou projetos comuns, mas também de os divulgarem e partilharem com os colegas, merecendo nesse processo particular atenção e valorização dos tempos de reflexão, em grande grupo.

A análise e reflexão feita pelas e com crianças, sobre a produção apresentada, fez com que se tornasse ainda mais interessante a pesquisa que havíamos iniciado.

- **O animal preferido**

Considerando a manifestação das crianças em relação à preferência por um ou outro animal, decidimos elaborar um gráfico que representasse essa preferência. Em grande grupo, foi fornecido a cada criança uma tampa de garrafa e explicado que essa tampa correspondia a um elemento do grupo.

Numa folha de cartolina colámos as imagens dos animais da história e após a sugestão de uma criança desenhámos um círculo à volta de cada um, para se assemelhar a um ovo. Cada criança fez corresponder uma tampa ao seu animal preferido.

No final da indicação das preferências, procedemos à respetiva contagem, fazendo corresponder cada tampa a um elemento (vide figura 13). Neste sentido, importa lembrar que “é através das suas interações com as pessoas e com os materiais que as crianças de idade pré-escolar começam a construir um conceito operativo de número” (Weikart, & Hohmann, 2011, p. 717).

Na análise do gráfico verificámos que o crocodilo era o animal preferido da maioria das crianças (n=7).



Figura 13- Gráfico das preferências

- O meu animal preferido é o crocodilo (Francisco)
- É o teu animal preferido e de mais quantos meninos, vamos contar? (Ed. E.)
- De 6. (Francisco)
- O papagaio, a serpente e a avestruz estão empatados. (Guilherme)
- E o que quer dizer isso, Guilherme? (Ed. E.)
- Que o papagaio é o animal preferido de 2 meninos, da serpente também e da avestruz também. (Guilherme)
- E qual foi o segundo animal mais votado? (Ed. E.)
- Foi o pintainho. (João)

(Nota de campo, 05 de maio de 2014)

No final expusemos o gráfico e explicámos às crianças que os gráficos necessitam de um título, ao qual nomeámos-lo *Animais preferidos da história "Os Ovos Misteriosos"*, corroborando com a ideia de Castro e Rodrigues (2008) ao referirem que

“as crianças devem ser alertadas para que os gráficos necessitam de um título (nome) elucidativo do que representam” (p. 72).

Em tempo de grande grupo, uma criança referiu que ao fazer a pesquisa com os pais, reparou que a avestruz é a maior ave do mundo e o seu ovo é o maior do mundo. Isto despertou bastante curiosidade nas crianças, algumas referiram que apenas tinham visto ovos de galinha e outras apenas alguns pássaros.

*-Eu já vi o de galinha e de canário. (Isaac)*

*-Eu só vi de galinha. (Beatriz)*

*-Eu gostava de ver o ovo de outro animal, Ana? (João)*

*-O ovo tem dentro a clara e a gema, ora é? (Guilherme)*

(Nota de campo, 05 de maio de 2014)

A curiosidade das crianças sobre quais os animais que nasciam em ovos, ou seja, animais ovíparos, e sobre a constituição do ovo poderiam levar-nos para caminhos de aprendizagens interessantes, partimos então à descoberta desses animais.

- **Descobrimo animais ovíparos**

Em grande grupo, com o auxílio de uma folha de cartolina registámos os animais ovíparos que as crianças conheciam, como expressa o diálogo que se segue.

*-Na minha pesquisa sobre os animais da história vi que também a tartaruga nasce do ovo. (Rúben)*

*-Muito bem, o Rúben mencionou um animal diferente, dos da história, que também nasce de ovos! E quem mais?(Ed. E.)*

*-As aves nascem de ovos. (João)*

*-Exato, as aves, são exemplos de animais ovíparos<sup>6</sup> (Ed. E.)*

*-Ovíparos? O que é isso? (Francisco)*

*-São os animais que se desenvolvem dentro do ovo. E, não são só as aves que são animais ovíparos. (Ed. E.)*

*-O crocodilo. (Francisco)*

*-Muito bem o crocodilo é um réptil que também nasce a partir de um ovo, assim como alguns peixes, molúsculos, como o caracol e a lesma, os insetos como a formiga e por exemplo o gafanhoto e também as aranhas. (Ed. E.)*

(Nota de campo, 20 de maio de 2014)

---

<sup>6</sup> Os animais ovíparos são aqueles cujo desenvolvimento embrionário ocorre dentro de um ovo.

No decorrer do diálogo houve necessidade de explicar que, no ambiente, o embrião desenvolve-se porque se alimenta das reservas nutritivas presentes nos ovos até chegarem ao momento da eclosão.<sup>7</sup>



**Figura 14-** Exposição dos ovos

No seguimento desta atividade apresentámos, em grande grupo, quatro palavras – galinha, garnisé, codorniz e avestruz. De seguida, mostrámos os ovos dos animais que estavam representados nas imagens e as crianças iam tentando adivinhar a que animal pertencia o ovo, no final expusemos os ovos<sup>8</sup> (vide figura 14).

A reação das crianças à manipulação dos ovos foi bastante interessante. Aproveitámos para explorar conceitos matemáticos, como o tamanho, ao mesmo tempo que íamos tentando descobrir as suas características físicas e diferenças que, entre eles, era possível identificar.

- O ovo de ganso é enorme! (Vasco)
- E o de codorniz é tão pequeninho! (Beatriz)
- O de garnisé também é pequenino! (João)
- Qual é o mais pequeno? (Ed. E.)
- De todos? (Guilherme)
- Sim, de todos os ovos qual o mais pequeno? (Ed. E.)
- É o de codorniz. (Guilherme)
- Então vamos fazer a sequência dos ovos pela ordem crescente, lembram-se como é? (Ed. E.)
- Do pequenino para o maior. (Francisco)
- O João vai ajudar-me! (Ed. E.)
- É o de codorniz, o de garnisé, o de galinha e depois o do ganso. (João)
- E pela ordem decrescente?(Ed. E.)
- Ganso, galinha, garnisé e codorniz. (Todos)
- Então e se retirarmos o de ganso, vamos organiza-los pela ordem crescente? (Ed. E.)
- Codorniz, garnisé e o de galinha. (Isaac)

(Nota de campo, 20 de maio de 2014)

Os jogos de seriação foram constantes e como se tratava também da manipulação de um objeto pouco comum numa sala de jardim-de-infância, tornou a atividade mais fascinante. Devemos assim tirar proveito de todas as experiências do dia-a-dia para possibilitar aprendizagens matemáticas. Concordamos com Pagarete (2008)

<sup>7</sup> Note que a fecundação dos animais ovíparos pode ocorrer de maneira interna ou externa.

<sup>8</sup> Os ovos foram colocados em ninhos (de pássaros) que existiam na sala, para que o ovo não rolasse em cima da superfície lisa, a mesa.

ao referir que “com crianças de níveis etários mais baixos, os problemas a colocar devem estar relacionados com rotinas diárias e situações matemáticas que surjam (...)” (p. 60)

Explorámos ainda a textura dos ovos e a diferença de cores existentes, até que as crianças referiram que o peso<sup>9</sup> também seria uma das diferenças. Incentivámos as crianças a fazerem a comparação entre o peso dos diferentes ovos. Algumas crianças fizeram as suas previsões, associando a maioria o tamanho ao peso e dado estarmos perante o mesmo tipo de produto o volume do mesmo podia entender-se como um aspeto diferenciado.

No sentido de melhor verificar as diferenças de peso, fomos buscar uma balança, que habitualmente utilizávamos na cozinha. Importa considerar que é através do contacto com os utensílios da vida quotidiana, utilizados para medir e para pesar, que as crianças se vão familiarizando com estes instrumentos, permitindo-lhes que se apercebam da utilidade da matemática no dia-a-dia (ME/DEB, 1997).

Procedemos à pesagem dos ovos, um a um, e anotámos o peso no quadro branco. Foi fundamental ajudar as crianças a identificar o número para qual o ponteiro apontava. Iniciámos a pesagem do ovo de garnisé, depois o de codorniz, o de galinha e por fim o de ganso. Ao fazer essa leitura expressávamos a unidade de medida a que corresponde a massa, o grama. As crianças ficavam bastante atentas à rotação do ponteiro e faziam os seus comentários e comparações.

*-O ponteiro andou pouquinho! (Diogo)*

*-Então se andou pouquinho o que quer dizer? (Ed. E.)*

*-Que pesa pouquinho, o ponteiro parou no 40. (Tiago)*

*-Então o ovo de garnisé pesa 40gramas. E agora o de codorniz, o que acham, pesa mais ou menos que o de garnisé? (Ed. E.)*

*-Eu acho que pesa menos. (Madalena)*

*-O ponteiro quase não mexeu, só pesa 20gramas. (João)*

*-Pesa menos que o de garnisé. (Vasco)*

*-O de galinha pesa um 8 e um 0. (Isaac)*

*-Pesa 80gramas. (Ed. E.)*

*-É o mais pesado até agora. (Francisco)*

*-Só falta o de ganso, vai ser mesmo muito pesado. (Tiago)*

*-Ui o ponteiro quase chegou ao outro lado. É muito pesado.(Diogo)*

*-E parou onde? (Ed. E.)*

---

<sup>9</sup> Referimo-nos ao peso, pois é o termo que habitualmente utilizámos mas, para sermos rigorosos, deveríamos dizer massa. Como referem Mendes e Delgado (2008), “a massa de um corpo é uma grandeza constante, independente do local da terra onde se encontra o corpo e pode ser definida como a quantidade de matéria que este contém. A grandeza peso varia com o local da terra onde se encontra o corpo, pois define-se como a força que o atrai para a terra” (p. 54).

-Parou no 1 no 4 e no 0. (Diogo)  
-Então pesa 140 gramas. (Ed. E.)

(Nota de campo, 20 de maio de 2014)

Nas figuras 15 e 16, apresentam-se imagens da atividade descrita e respetivo registo.



**Figura 15 e 16-** Pesagem dos ovos e respetivo registo

O desenvolvimento do sentido de número e a comparação de quantidades foi importante para que as crianças construíssem bases de aprendizagem. De um modo geral podemos dizer que promovemos a familiarização das crianças com o sentido de número estamos “a desenvolver estratégias úteis e eficazes para cada um os utilizar no seu dia-a-dia, na sua vida profissional ou enquanto cidadão ativo” (Castro & Rodrigues, 2008, p. 11). Cabe assim, ao educador estreitar esta relação entre as crianças e os números, independentemente da sua faixa etária.

No final, as crianças compararam o peso dos ovos e, numa folha branca, anteriormente fornecida registaram graficamente os ovos, seriando-os do mais pesado para o mais leve, ou seja, pela ordem decrescente.

De seguida, as crianças planearam e concretizaram as atividades nas áreas e um grupo de crianças ficou a observar, mais pormenorizadamente, os ovos.

-E olha a casca deste? (Diogo)  
-E olha este como é pequenino e tem uma casca bonita. (João)  
-As cascas são todas diferentes mas para que serve a casca do ovo? (Ed. E.)  
(Silêncio)  
-Para proteger o embrião que está dentro do ovo. A casca é a camada mais resistente do ovo. Existe também a membrana que protege o ovo mas não é tão resistente. (Ed. E.)

(Nota de campo, 20 de maio de 2014)

Pensamos então, realizar uma atividade experimental, para que as crianças ficassem a perceber a importância da casca do ovo e quais os seus constituintes.

Sustentámos esta intencionalidade ao considerar que a educação científica fornece uma educação em ciências capaz de dar resposta a uma formação para uma cidadania ativa, participativa e responsável. As crianças desta faixa etária gostam de observar e ao mesmo tempo, tentar interpretar o mundo à sua maneira, assim, no jardim-de-infância, as crianças devem

vivenciar situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, simultaneamente, um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência e pela actividade dos cientistas” (Martins, et al., 2009, p. 12;13)

É importante aproveitar as situações quotidianas, os interesses das crianças, questionamentos e a sua própria curiosidade para desenvolver experiências de aprendizagens ricas de significados. Assim, a área do Conhecimento do Mundo promove uma sensibilização às ciências sejam elas de vertente social, humana ou experimental.

Considerando o modo como as crianças participaram nas atividades descritas, salientamos a importância do trabalho experimental, sublinhando Rodrigues (2011), este deve ser deve ser uma das atividades a privilegiar no jardim-de-infância.

A atividade que escolhemos revertia-se numa aprendizagem significativa que partiu dos interesses das crianças, mas tinha subjacente a componente lúdica, que não deixámos de parte. Esta componente para nós é fundamental, pois a Ciência também pode “oferecer um manancial de factos e experiências com uma forte componente lúdica” (Sá, 2000, p. 3).

- **Observando reações químicas**

Esta atividade tinha como objetivo fulcral, que as crianças percebessem a importância da casca do ovo no desenvolvimento dos animais ovíparos e que ao mesmo tempo se tornasse uma atividade interessante do ponto de vista da compreensão de possíveis reações químicas que alguns produtos podem sofrer, quando juntos com outros, valorizando o lúdico nesse processo.

Fizemos uma breve apresentação do trabalho experimental que iríamos fazer, começando por perguntar às crianças para que servia a casca do ovo, mas como não obtivemos resposta que permitisse compreender a sua utilidade, explicámos-lhes que era para proteger o animal que nascia e crescia dentro dele. Uma criança relacionou esse processo com o cuidado que a gestação do ser humano também requer, referindo:

*-É como as barrigas das mães! (Beatriz)*

*-Exato, mas os animais ovíparos como já falámos, põe os ovos no exterior. Por isso é que eles precisam desta casca mais dura para estarem protegidos. (Ed. E.)*

*-Ana, mas os ovos também se quebram? (João)*

*-Sim, viram quando fizemos o bolo como quebraram rápido. Mas vocês nunca viram um ovo pular, acham isso possível?(Ed. E.)*

*-Se pular quebra. (Rodrigo)*

*-Tens a certeza Rodrigo? (Ed. E.)*

*-Sim se ele pular vai quebrar. (Rodrigo)*

(Nota de campo, 20 de maio de 2014)

Informámos, então, sobre a experiência que íamos realizar, dizendo:

*Pois a experiência que hoje trouxemos para fazer chama-se “Ovos aos Pulos”. Vamos investigar se a água ou o vinagre dissolvem a casca do ovo ficando só protegido pela membrana, deixando-o parecido com uma bola de borracha. (Ed. E.)*

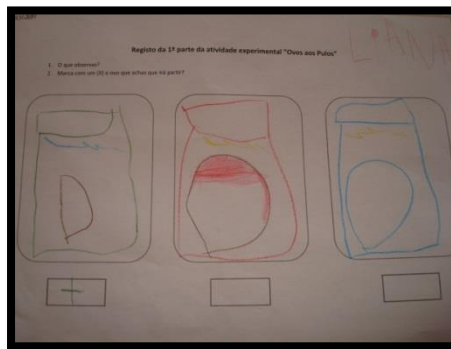
(Nota de campo, 20 de maio de 2014)

A atividade experimental era composta por duas fases e demorava cerca de 24 horas a apresentar resultados. Por isso, demos início à primeira fase da atividade.

Começámos pela apresentação do material que iríamos utilizar, seguindo o guião da experiência (vide anexo III). As crianças questionaram-nos para que servia o vinagre e a água. Explicamos que estes seriam os líquidos que iríamos testar para diluir a casca do ovo, deixando só a membrana.

Em três recipientes iguais etiquetados colocámos três ovos de galinha do mesmo tamanho, sendo que 2 se mantinham intactos e o terceiro foi pintado com lápis de cera de cor, a fim de testarmos se conseguimos proteger a casca do ovo, quando esta entra em contacto com um dos líquidos apresentados. No recipiente nº1 enchemos até cobrir o ovo com água, no recipiente nº2, enchemos com vinagre. No recipiente nº3 colocámos o ovo pintado e adicionámos vinagre. Distribuímos uma folha de registo, que continha

três recipientes. Propusemos às crianças que registassem o que estavam a observar. Depois solicitamos que marcassem com um (X) o ovo que depois do contacto com os líquidos se poderia partir, ou seja, o ovo que não iria pular (a título de exemplo, vide figura 17). Três crianças responderam que o ovo que permanecia em contacto com o vinagre partiria, os restantes responderam que o ovo que estava em contacto com a água é que iria partir, logo o que estava no vinagre iria pular. Fizemos um acompanhamento mais pormenorizado na resposta a esta questão.



**Figura 17-** Registo da 1ª parte da atividade

Colocámos os recipientes num local bem visível e as crianças, no restante tempo, iam fazendo as suas observações.

*-Ana o ovo que está no vinagre parece que tem umas bolhinhas (vide fig.18)  
(Tiago)*

*-Vamos esperar que complete as 24h para podermos observar melhor. (Ed. E.)*

(Nota de campo, 20 de maio de 2014)



**Figura 18-** Observação dos ovos

No dia seguinte, as crianças ao entrarem na sala de atividades dirigiram-se à bancada onde tínhamos deixado os recipientes (vide fig.19).

*-O do vinagre é que tem bolinhas agora, eu acertei, vai ser esse que vai pular. (João)*

*-Olha este que pintámos! Só tem bolinhas em cima e em baixo não tem. (Francisco)*

*-É porque o lápis de cera protege mesmo a casca do ovo. (João)*

*-Pois protege, olha que não tem bolinhas. (Francisco)*

*-Ana, quando vamos por o ovo a pular? (João)*

(Nota de campo, 21 de maio de 2014)



**Figura 19-** Observação do resultado final

É através da interação com o objeto e da observação sobre o que acontece que, as crianças constroem os significados sobre determinados fenómenos. Concordamos, com Martins, et al. (2009) quando salientam que “é durante as observações que realiza nas acções que desenvolve, acompanhada ou autonomamente, que [a criança] começa a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a rodeiam, sejam eles naturais ou induzidos” (p. 12).

Reunimos o grupo, e demos início à leitura e discussão dos resultados da experiência realizada. Iniciámos o diálogo pelo ovo que estava em contacto com a água, questionando:

*-O que aconteceu a este ovo? (Ed. E.)*

*-Está igual. Não aconteceu nada. (Tiago)*

*-Então este ovo pula ou não? (Ed. E.)*

*-Não, esse parte. (Isaac)*

(Nota de campo, 21 de maio de 2014)

Fizemos a demonstração, deixando cair o ovo a uma altura relativamente pequena. Verificaram que o ovo que estava em contacto com a água partiu-se. Daí concluíram que a água não exercia efeito nenhum sobre a casca do ovo. Continuámos e fomos verificar o que se passou com o ovo que estava em contacto com o vinagre, solicitando-lhes que indicassem o observado:

- Então e o que aconteceu a este ovo? (Ed. E.)
- Esse tem uma bolhinhas e está a flutuar. (João)
- Tem mais alguma diferença? (Ed. E.)
- Ao tocar parece uma bola, está mole. (Isaac)
- Esse pula! (Liana)
- E o que aconteceu à casca? (Ed. E.)
- Desapareceu. (Rodrigo)

(Nota de campo, 21 de maio de 2014)

Como as afirmações das crianças permitem perceber, a reação química registada foi lida como fazendo desaparecer a casca do ovo, o que tivemos cuidado de elucidar, explicando-lhe que:

*-Não desapareceu. O vinagre é que possui um ácido, chamado ácido acético, que em contacto com a casca do ovo, composta por um produto que se chama carbonato de cálcio, reage e liberta um gás, que se chama dióxido de carbono e que faz, as bolhinhas que vocês referiram. O ácido do vinagre dissolveu a casca do ovo, ficando este protegido pela membrana. Por isso é que, como vocês repararam, parece uma bola de borracha. (Ed. E.)*

(Nota de campo, 21 de maio de 2014)

Deixámos então o ovo cair, e como estava protegido pela membrana este saltou (Vide figura 20 e 21). A admiração das crianças foi tanta que testámos a que altura o ovo poderia rebentar. Ao fim do quatro teste o ovo rebentou e mostrámos a membrana e os constituintes do ovo. Ao ver a clara e a gema, todas as crianças soberam nomeá-las e identificá-las.



**Figura 20 e 21** - Atividade Experimental

De seguida observámos (Vide figura 22) o que aconteceu ao que estava pintado com lápis de cera:

- E este ovo, o que se passou, agora são capazes de explicar? (Ed. E.)
- Só tem casca onde estava pintado. (Francisco)
- Então o que podemos concluir? (Ed. E.)
- Que a cera protege a casca, eu já tinha pensado nisso. (João)
- Olha a parte de baixo do ovo parece que tem casca e a parte de cima onde nós pintámos parece uma bolinha de borracha. (Isaac)

(Nota de campo, 21 de maio de 2014)



**Figura 22-** Resultado final do ovo pintado

No decorrer da atividade interagimos com as crianças, ouvindo as suas previsões, utilizando uma linguagem adequada para que estas entendessem os fenómenos ocorridos, não deixando de utilizar os termos corretos, pois como refere Martins et al. (2009) “a linguagem usada, no contexto de exploração com as crianças de um dado fenómeno deve ser simples mas rigorosa do ponto de vista científico” (p. 13).

O grupo deu bastante apreço a esta atividade de descoberta, o que nos permitiu constatar que apesar de alguns “conceitos poderem ser considerados como demasiado complexos para adultos, não significa que as crianças não sejam capazes de pensar abstratamente sobre eles” (Martins, et al., 2009, p. 13). Esta experiência estimulou a curiosidade das crianças, que por sua vez estimulou a investigação e a aprendizagem, concordando assim com Williams, Rockwell e Sherwood (2003), quando afirmam que o papel do educador deverá ser de orientador das crianças e que ao desafiá-las com ideias novas possam despertá-las para uma forma de pensar que tenha um significado muito para além dos factos que observam.

Em suma, esta atividade foi promotora de admiração e interesse pela ciência, ao mesmo tempo, respondeu às dúvidas das crianças e, de uma forma lúdica, mas com carís científico descobriram que é possível um ovo pular.

- **Descobrimo características de identificação**

Durante duas semanas, recolhemos as pesquisas que as crianças, juntamente com os pais e/ou encarregados de educação, fizeram sobre os animais da história “Os ovos Misteriosos”.

Em grande grupo, analisámos as pesquisas de todas as crianças. Estas explicavam onde tinham pesquisado e quem os tinha ajudado. Seguidamente, e de forma resumida, explicavam a sua pesquisa, no sentido de responder às perguntas que as crianças destinaram *principais características dos animais? Onde vivem? O que comem?*

É de salientar que nem todas as famílias fizeram a pesquisa com as crianças, contudo é de ressaltar que as crianças que fizeram deixaram-nos surpreendidos. Estas trouxeram cartazes ilustrativos, informação em texto e também documentos em PowerPoint. A título de exemplo apresentamos a figura 23, 24 e 25.

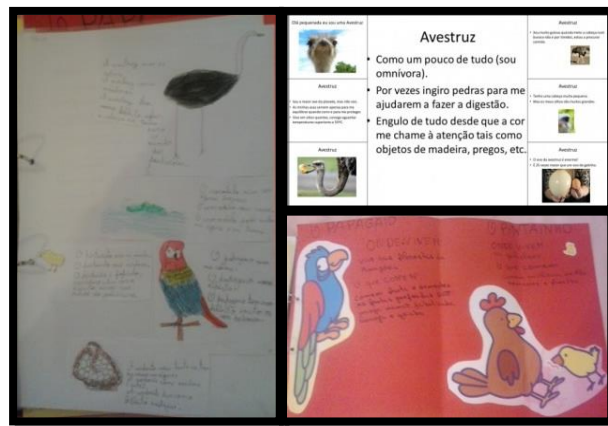


Figura 23, 24 e 25- Exemplos de pesquisa

Decidimos fazer cartões de identificação dos animais. Para perceber como iríamos fazer, começámos por observar os nossos cartões de identificação, o cartão de cidadão.

Decidimos que utilizaríamos o quadro interativo para a construção dos bilhetes de identificação dos animais, para que cada criança pudesse ficar com um exemplar. Decidimos que os elementos a incluir no cartão teriam que incidir sobre as questões que as crianças tinham pesquisado. Assim, o bilhete seria reflexo do que as crianças tinham pesquisado sobre os animais. Continha o nome do animal, onde vivem, as principais características (alimentação, características físicas, entre outras) e uma fotografia.

Promovemos a participação de todo o grupo nesse processo. Na realização deste documento de identificação, as crianças iam confrontando o que tinham pesquisado com o primeiro registo que havíamos feito, onde estava anotado o que pensavam. O trabalho de pesquisa, possibilitou, assim, às crianças o acesso a outras informações e, possivelmente, a construção de novas aprendizagens.

Relevamos, neste sentido, que é fundamental tirar partido do que as crianças já sabem e propor-lhes atividades enriquecedoras de conhecimentos mais aprofundados. E, ainda, que conforme o afirmado nas OCEPE ( ME/DEB (1997), hoje em dia, as crianças (...) dispõem, através dos *media*, de saberes que ultrapassam a realidade próxima” (p. 80).

Começámos por contruir o cartão de identificação do pintainho que serviu de exemplo para a construção dos outros, como mostra o exerto:

- Então vamos começar pelo Pintainho, o nome já sabemos, vou escrevê-lo (Ed.E.)*
- Eu sei onde vive! Vivem nas nossas capoeiras e há em todo o mundo. (Rodrigo)*
- E então o que comem os pintainhos? (Ed.E.)*
- Milho (João)*
- E também pequenos bichinhos (Beatriz)*
- Sim, come minhocas. (Francisco)*
- E quais são as principais características deles? (Ed.E.)*
- Nascem de ovos. (João)*
- E que mais?(Ed.E.)*
- Tem bico pequenino e peninhas amarelas (André)*

(Nota de campo, 21 de maio de 2014)

Repetimos o mesmo processo para os restantes animais. As crianças que não fizeram a pesquisa estiveram bastante atentas às novas informações que os colegas transmitiam acerca dos animais. Procurámos, ainda, identificar o som produzido pelos animais, as crianças estavam bastante atentas e conseguiram, claramente, identifica-los. É no estímulo da atenção que reside o principal motivo para que as crianças façam este tipo de jogos em contexto pré-escolar (Adams, et al, 2006).

No final, organizámos a informação recolhida num dossiê, onde, depois de concluídos, foram anexados os cartões de identificação dos animais e expusemo-lo na área da biblioteca (Vide figura 26 e 27).



**Figura 26 e 27-** Dossiê da pesquisa

### **3. Descobrimos elementos da nossa história**

O projeto educativo da instituição prendia-se com o conhecimento de algumas figuras e símbolos que fazem parte da herança histórica da cidade em que nos integrávamos, Bragança. As educadoras cooperantes da instituição em colaboração com os pais e/ou encarregados de educação, criaram um mural, no jardim-de-infância, com os brasões de cada família. Foi pedido que cada família criasse o seu próprio brasão e que nele estivesse revertido um objeto de gosto de cada elemento familiar. Todas as crianças participaram ativamente nesta construção ajudando os pais na decoração e na escolha dos objetos que os caracterizavam.

Assim, visto que já havíamos criado o brasão da família propusemos a criação do brasão do nosso grupo/sala.

Esta construção pautou-se pela negociação entre todos os intervenientes do processo, desenvolvendo competências tais como: cooperação e respeito pela opinião dos outros.

Como a sala estava decorada com as muralhas de um castelo, sugerimos então essa criação. Assim, e dialogando com o grupo a que meios recorrer, decidimos que o brasão seria realizado no quadro interativo, valorizando assim os meios informáticos presentes na sala e pouco utilizados pelas crianças. Concordamos com o referido nas OCEPE (ME/DEB, 1997), que

a utilização dos meios informáticos, a partir da educação pré-escolar, pode ser desencadeadora de várias situações de aprendizagem, permitindo a sensibilização a um outro código, o código informático, cada vez mais

necessário. Este pode ser utilizado em expressão plástica e expressão musical, na abordagem ao código escrito e na matemática. (p. 72)

Visualizámos alguns brasões das famílias reais portuguesas, e das diferentes classes sociais. As crianças logo repararam que estes não tinham todos a mesma forma.

Com a ajuda do quadro interativo, dispusemos várias formas geométricas que as crianças reconheceram, o quadrado, triângulo, círculo, retângulo. Contudo, o losango não foi reconhecido. Então, indicamos-lhe a figura e o nome da mesma. Fomos alertando e observando que tinha também quatro lados, mas que apresentava uma forma diferente das do quadrado e do retângulo.

No sentido de explorar a forma propusemos unir os vértices do losango, e observámos que se dividia em quatro figuras geométricas que eles já conheciam. Assim, quando lhe perguntámos qual era essa figura, uma criança respondeu de imediato:

*O triângulo, e tem 4, assim podemos escolher mais objetos para desenhar e fazer o brasão (Francisco)*

Tínhamos combinado que o brasão iria ser construído de uma forma negociada então, cada criança votou na forma geométrica que preferia, apresentando-se os resultados na tabela 3.

**Tabela 3-** Resultados da votação da figura a utilizar no brasão

<b>Forma Geométrica</b>	<b>Triângulo</b>	<b>Círculo</b>	<b>Retângulo</b>	<b>Losango</b>	<b>Quadrado</b>
<b>Votação</b>	4	3	3	8	6

Como os dados permitem observar a figura mais votada foi o losango, pelo que foi a eleita para integrar a forma do brasão.

De seguida propusemos às crianças a indicação de imagens a incluir a colocar no brasão, cujos dados podem observar-se na tabela 4.

**Tabela 4-** Resultados da votação das imagens a incluir no brasão

<b>Imagens</b>	<b>Votação</b>
Flor	6
Castelo	2
Carrinho	1
Pássaro	1
Dragão	1
Leão	5
Espada	4
Escudo	1
Coração	1

Uma criança propôs que poderíamos dividir o losango, formando quatro triângulos, e assim em cada um deles poderíamos desenhar os objetos mais votados. O grupo apoiou a ideia e acordamos fazer dessa forma. Faltava ainda, decidir a cor ou cores do brasão, encontrando algumas crianças argumentos a favor de uma ou outra cor, como o seguinte exemplo permite perceber:

*-Eu acho que deve ser todo azul, a nossa sala é a sala azul. (Francisco)*

*-Mas eu queria cor-de-rosa. (Beatriz)*

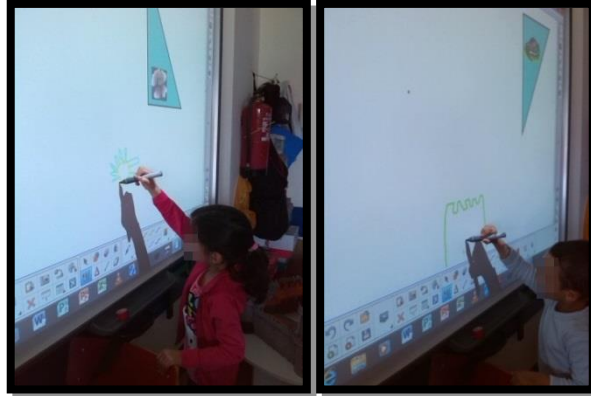
*-Mas a Ana disse que era quem mais votasse. (Francisco)*

(Nota de campo, 26 de maio de 2014)

A Beatriz, escutando os argumentos do Francisco, concordou e como todos os outros se manifestaram a favor da cor azul, não foi necessário proceder à votação, acordando entre todos optar por essa cor.

Procedemos então à construção do brasão. Cada criança, numa folha branca desenhou o brasão, utilizando a forma geométrica escolhida, os símbolos e a cor. No final, escolheram um dos símbolos para desenhar no quadro interativo. Como se tratava de um trabalho individual, as crianças, uma a uma, desenhavam o objeto (vide figura 28 e 29) e colocavam-no dentro da figura geométrica. Como era a primeira vez que as

crianças se encontravam a utilizar esta ferramenta informática, antes de começar, tivemos o cuidado de explicar como funcionava.



**Figura 28 e 29-** Construção do brasão

As crianças após terem desenhado a figura no quadro interativo faziam comparações com a que tinham desenhado em papel e, mostravam a preferência pela produção efetuada no quadro interativo, pois como referem Weikart e Hohmann (2011) as crianças, ao se expressarem através das suas representações criativas, desenvolvem um sentido de investimento pessoal no trabalho por elas desenvolvido.

Quando todas as crianças terminaram as suas produções decidimos que o brasão necessitava de um lema, pelo que solicitámos às crianças sugestões:

*-O nosso lema pode ser: “todos juntos numa festa”. (Francisco)*

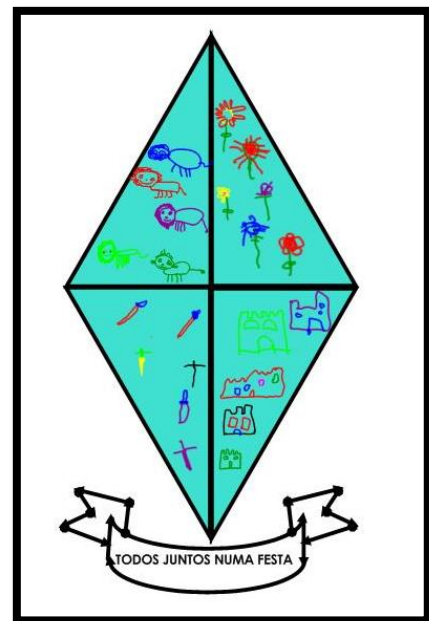
*-Porquê esse lema Francisco? (Ed. E.)*

*-Porque nós brincamos, trabalhamos, cantamos e fazemos coisas boas por isso é uma festa. (Francisco)*

(Nota de campo, 26 de maio de 2014)

O grupo concordou e ficou assim decidido a inclusão do lema: *todos juntos numa festa*, como consta na figura 30.

Concluído o brasão da sala azul, foi impresso e colocado no cimo da porta de entrada da sala.



**Figura 30-** Finalização do brasão

Após terem observado o resultado final, uma criança quis identificar os colegas que desenharam os objetos. Como estas nunca tinha utilizado o teclado do computador para escrever, decidimos que cada criança iria escrever o seu nome e assim o seu desenho seria bem identificado pelos restantes.

*-Eu sei escrever o meu nome, tem: F-R-A-S-C-I-S-C-O. (teclando no computador) (Francisco).*

*-Tem letras iguais às do meu nome. (Beatriz)*

*-Pois tem Beatriz e quais são? (Ed. E.)*

*-Tem o A e o I*

*-Ainda falta uma Beatriz. (Ed.E.)*

*-O R. (Beatriz)*

*-E também tem letras iguais às do meu nome, o I o R. (Guilherme)*

(Nota de campo, 26 de maio de 2014)

As crianças iam acompanhando e identificando as letras iguais denominando-as. Estes processos são fundamentais para que as crianças se apercebam das características do código escrito. Como salienta Mata (2008):

as características do código escrito dizem respeito ao tipo de caracteres utilizados (o reconhecimento gradual das letras e do seu respetivo nome), à forma como estes caracteres se organizam no espaço (linearidade) e também ao que representam, visto que o processo de compreender a escrita representa os sons do oral é gradual, complexo (p. 50).

Algumas crianças, mais propriamente as de menor idade, tiveram alguma dificuldade em escrever o nome delas, pois também não o fazem no papel. Para isso, fomos soletrando o nome e ajudando a encontrar as letras no teclado.

Outras crianças, que apenas sabem algumas letras do seu nome, foram buscar a sua identificação e assim, facilmente, conseguiram escrever o seu nome. As restantes crianças não mostraram qualquer dificuldade, mesmo em encontrar as letras que pertenciam ao seu nome no teclado. Algumas crianças, ao mesmo tempo que os colegas escreviam os seus nomes, faziam comparações para descobrir qual o nome que tinha mais letras, mostrando assim curiosidade e interesse pela utilização da escrita.

Esta experiência traduziu-se não só no desenvolvimento das competências da criança, mas também no desenvolvimento das nossas próprias competências, pois nunca utilizámos esta ferramenta informática, e tínhamos algum receio de ser uma ferramenta ainda um pouco complicada para a faixa etária das crianças. Contudo sabemos que o

desenvolvimento tecnológico impõe uma renovação da atividade pedagógica do educador e, aliado às atividades, estes tipos de meios tecnológicos enriquecem, estimulam e tornam as atividades mais atraentes e criativas. Corroborando a ideia de Amante (2007):

Para além dos programas utilitários mais comumente utilizados pelos adultos (Word, Paint, PowerPoint) e que são igualmente úteis e adequados para serem utilizados por crianças, mesmo as de pré-escolar, cabe ao educador selecionar alguns programas, de caráter especificamente educativo, que possam ser utilizados pelas crianças (p. 57).

Em suma, entendemos que o trabalho desenvolvido foi rico em interações, tendo havido abertura ao diálogo entre o grupo, permitindo a participação de todos os elementos na promoção da cooperação e respeito pela opinião do outro.

#### **4. Reflexão global das Experiências de Aprendizagem**

Nesta reflexão pretendemos atribuir um olhar reflexivo e integrador à ação educativa pré-escolar, que descrevemos no presente relatório.

Começamos por sublinhar o papel importante da intervenção ser baseada numa pedagogia participativa, ajudando-nos a construir uma perspetiva educacional mais atenta às crianças e à escuta dos seus interesses. Percebemos ainda, a importância de garantir a participação das famílias na construção dos saberes das crianças. Por isso, ao longo da nossa ação, tentámos criar um ambiente educativo em que as famílias se sentissem acolhidas e participantes do desenvolvimento das crianças.

Neste sentido, assumimos como essencial o papel que todos os intervenientes da ação educativa assumem nas rotinas das crianças para que estas sejam valorizadas e respeitadas na sua individualidade, diferença e potencialidade e que lhes seja garantida a possibilidade de projetos e atividades significativas que ao mesmo tempo respondam aos seus interesses.

No que se refere às experiências de aprendizagem, procurámos contemplar articuladamente as áreas curriculares, nomeadamente o Conhecimento do Mundo, a área da Expressão e Comunicação e os seus respetivos domínios (linguagem oral e abordagem à escrita, Matemática, e as expressões: musical, motora, e plástica), e a Formação Pessoal e Social. Importa referir que não se encontra documentado o

domínios da expressão dramática, não porque foi menosprezado, muito pelo contrário, as crianças usufruíam durante as suas rotinas diárias de momentos ligados a este domínio.

Tomámos consciência de que as experiências de aprendizagem emergiram da escuta dos diálogos das crianças, das suas dúvidas e interesses, daí que mereça atenção o comportamento destas face a concretização das atividades. Mostraram-se concentradas e entusiasmadas no decorrer das experiências de aprendizagem, alertando-nos, não só para o facto, anteriormente referido, mas também para a importância de recorrer a práticas pedagógicas em que a dimensão lúdica seja valorizada, sem descurar os conceitos científicos envolvidos.

Compreendemos ainda a importância de no desenvolvimento da atividades se diversificarem as formas de agrupamento das crianças, no sentido de lhes proporcionar experiências diversas. As oportunidades de discussão e negociação, em grande grupo, contribuíram para que as crianças usufríssem do direito a manifestar as suas opiniões, escutar as opiniões dos outros e aprender a respeitá-las. Por isso, tornaram-se fundamentais para que se vissem como membros de um grupo, no qual existem regras de convivência a respeitar para o seu bom funcionamento.

Relevámos ainda, indo ao encontro dos interesses manifestados pelas crianças, a preocupação de criar espaços diversificados para que nas suas ações, se manifestassem ativas e empenhadas ao realizar atividades nas áreas, podendo assim entender-se que as interações aqui desenvolvidas assumiram um papel ativo na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

## V. Análise das interações desenvolvidas nas áreas

De seguida serão explanados o conjunto de informação recolhida através dos registos orais das crianças, procurando evidenciar o contributo das interações no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Por conseguinte serão analisados evidenciando o conjunto de saberes que, através das interações, são construídos.

### 1. Área da Casa: (inter)ações

Constituindo-se, à partida, como um espaço de mediação entre a realidade e a representação, o espaço da casa engloba um cenário de cozinha e quarto, onde faculta as representações sociais e modelos das suas experiências de vida e mundos sociais comuns às crianças. A ação que aqui se desenrola traduz as rotinas diárias da vida dos adultos, em que as crianças recriam interactivamente aspetos da vida doméstica como fazer o almoço, lavar loiça, passar a ferro, vestir as crianças, mas também aspetos da vida familiar como conversas com as crianças, cuidados especiais com as crianças, entre outros. Esta rotina da área da casa prendia-se com a utilização de variados objetos para desempenhar diferentes papéis, como por exemplo, o papel de mãe:

- **Partilhando saberes sobre “bebés”**

Na área da casa, no quarto, está a Beatriz com um boneco [“bebé”] ao colo.

- *Senta-te Maria! É hora de dar de comer aos nossos bebés (Beatriz).*

- *O meu chora muito está mesmo com fome (Maria)*

O Miguel, que estava na cozinha, atento à conversa das duas crianças, interrompe:

- *Queres dar desta comida ao teu filho Bia? (Miguel) Já com uma panela e um colher na mão.*

- *Sim, ora deita aqui neste prato-* Empurrando o prato na direção do Miguel (Beatriz)

- *É pizza. Está muito bom ( Miguel) Perante o olhar perplexo da Beatriz, que interfere:*

- *Não! Pizza não. Os bebés não comem pizzas (Beatriz).*

O Miguel volta ao fogão pega no cesto dos legumes, coloca-os numa panela e refere:

- *Bia, agora fiz sopinha (Miguel)*

- *Sopinha sim (Beatriz)* Que começa a dar a comida ao “bebé”. Limpa a boca do “bebé” coloca-o no carrinho e foram passear pela sala referindo que os bebês iam dormir.

(Nota de campo, 18 de Fevereiro de 2014)

Ser “mãe” é um dos desempenhos sociais mais populares na rotina da casa, permitindo às crianças tomarem consciência dos direitos e deveres associados a um dado estatuto. Estes brinquedos, os “bebé”, convidam, claramente, as crianças à representação de papéis sociais de adultos. A incorporação destes brinquedos e as ações ligadas ao vestir, dar de comer, passear e adormecer, fazem com que as crianças mostrem os conhecimentos que têm acerca da maioria das funções que as “mães” têm com as crianças. Os cuidados com a alimentação do “bebé” é um tema predominante no desempenho das funções maternas que implicam um conjunto de saberes acerca das mesmas: *Os bebês não comem pizza (Beatriz)*. Esta afirmação demonstra o conhecimento adquirido e ao mesmo tempo a partilha dos saberes pessoais e ajuda na promoção de conhecimento dos colegas, o que pode ler-se nas palavras do Miguel quando refere ter trocado a pizza pela sopa. Ao mesmo tempo, surge referida um tipo de comida italiana, contrastando com os pratos que normalmente as crianças desta faixa etária costumam confeccionar nas suas brincadeiras, as sopas.

A par das encenações dos papéis de “mãe” surge a disputa em torno da utilização dos brinquedos.

- **Representação do papel de Mãe**

A Madalena abana um “bebé” no colo, de um lado para o outro, no espaço do quarto, olha para ele e pousa-o num berço, cobrindo-o com uma manta, afastando-se e dirigindo-se para a cozinha. O Diogo Gabriel aproxima-se do berço e pega no bebé.

- *Deixa o bebé aí a dormir, ele é meu! (Madalena)*.

- *Não está a dormir nada ( Diogo Gabriel)* Pegando no bebé e tentando sair do quarto.

- *Está a dormir sim, pousa-o. Eu é que sou a mãe dele (Madalena)* Pegando no bebé e volta a deitá-lo no berço. O Diogo Miguel sai da área e aproxima-se a Liana pegando no bebé.

- *Esse bebé é meu (Madalena)*. Tirando-o da mão.

- *Agora vou dar-lhe o leite (Madalena)*.

- *Eu também sei dar (Liana)* Puxando o bebé para si.

A Madalena senta-se numa cadeira e pega no biberon e começa a dar o leite ao bebé.

- *Não é assim, também tenho bebés* (Liana)

- *Eu já sei, eu é que sou a mãe dele!* (Madalena). Continuando com o bebé todo deitado no seu colo.

- *Eu acho que tens que o deitar e levantar um bocadinho* (Liana) Ajudando a Madalena a sentar o bebé no colo.

- *É assim Ana?* (Madalena) Ao reparar que estávamos a observá-la ..

- *Sim Madalena, tu e a Liana tendes muito jeito para cuidar dos bebés.* (Ed. E)

A Madalena permanece a cuidar do bebé.

(Nota de Campo, 25 de Fevereiro de 2014)

Logo no início desta situação, verifica-se o conflito entre os dois intervenientes, apresentando-se a Madalena como a “Mãe”. O interesse súbito, tanto do Diogo Gabriel como da Liana, desencadeia uma disputa pela posse do “bebé”, obrigando a Madalena a referir *Deixa o bebé aí a dormir, ele é meu! E eu é que sou a mãe dele*, mostra ao mesmo tempo a autoridade e o poder simbólico que reveste a figura da mãe. Não havendo qualquer indício de negociação por parte da Madalena, notando-se a afirmação de direito ao uso do que lhe pertence, deixando bem claro, os poderes incontestáveis que a figura da mãe detém.

A estratégia de resistência não-verbal apresentada pela Liana, ao pegar o boneco da Madalena para ela, faz com que a Madalena, mais uma vez, se defenda com os mesmos argumentos, os quais a Liana não reivindica. Contudo, quando a Madalena desempenha uma das funções mais representadas do papel das mães, a alimentação dos bebés, a Liana verifica que esta está a agir incorretamente *Não é assim, também tenho bebés*. Daí a necessidade da sua oponente se justificar, aliando-se do poder social que as mães têm e do conhecimento que esta possui acerca dos “bebés”.

O consenso social advém com a ajuda, por parte da Liana, à Madalena, contudo, como não tem a certeza se estão a proceder corretamente, auxiliam-se do adulto. Este é, claramente, visto pelas crianças como a pessoa que tem mais conhecimento e saberes acerca do mundo e, normalmente recorrem a este para obter informações.

Insere-se também na cozinha as rotinas que vão desde o momento do comer às regras de civilidade do pôr a mesa e do uso dos diferentes utensílios:

- **Regras de civilidade à mesa**

No espaço da casa das bonecas, destinado à cozinha, o Francisco veste o avental e começa a cozinhar, pega numa panela e coloca-a no fogão. O Martim entra no espaço, pega numa bacia e numa colher e diz que estava a fazer um bolo. O Tiago entra e dirige-se ao Francisco, estabelecendo com ele o seguinte diálogo:

- *O que estás a fazer? (Tiago)*

- *A comida (Francisco).*

- *Então vou ajudar-te, eu faço a sopa (Tiago).*

- *Martim, o bolo é para a sobremesa não é agora, primeiro é a sopa e depois a comida.*

*Põe tu a mesa? (Francisco)*

- *Ana, queres vir aqui comer? (Francisco).*

- *Claro que sim, onde me sento? (Ed. E)*

O Martim indicou-nos o lugar que deveríamos ocupar na mesa. Dirigiu-se ao armário, pegou nos pratos e colocou-os na mesa, de seguida as colheres, os garfos e, por fim, os copos.

- *Já está pronta (Tiago).* Utilizando a entoação da afirmação, como forma de chamar os intervenientes para se sentarem à mesa.

- *É sopa de couve, batata, e outra couve (Tiago)* Apontando para um brócolo.

- *É um brócolo Tiago. Está deliciosa com estes legumes (Ed. E)*

- *Agora a comida que eu fiz, é arroz com carne (Francisco)* Começa a servir-me, reparando nos talheres que tenho.

- *Ó Martim como é que vamos cortar a carne se não tem faca! (Francisco).* O Martim, levanta-se e vai buscar facas para todos e pergunta:

- *A seguir é pa papar o bolo qu'eu fiz! (Martim).*

- *Não é papar Martim, é comer (Tiago)* Corrigindo-o.

- *Qués comer bolo Ana? (Martim)*

- *Sim Martim. (Ed. E)* Ao mesmo tempo que o Francisco tira os pratos e colocou no lava-loiça, voltando com outros pratos para comermos o bolo.

*(Nota de Campo, 26 de fevereiro de 2014)*

Os momentos de refeição são uma das melhores ocasiões para observar a afirmação e representação social e cultural das crianças. Estes são constituídos em contextos que as suas próprias experiências familiares são postas em ação e revelam

uma grande quantidade de saberes das crianças. Logo no primeiro caso, a composição da ementa, primeiro a sopa, depois o prato e só depois a sobremesa, como alerta o Francisco -*Martim, o bolo é para a sobremesa não é agora, primeiro é a sopa e depois a comida-*, subjazem os estilos de organização alimentar. Em seguida, as pequenas regras implícitas de fazer corresponder a cada pessoa um prato, os talheres e um copo, bem como a distinção dos talheres e dos pratos conjugados com a composição da ementa (prato maior para a refeição, o mais pequeno para a sobremesa, a colher para a sopa e o garfo para a comida). Aqui, verifica-se que o Francisco não abdica das convenções sociais de comportamentos à mesa, alertando o Martim, para a necessidade do uso da faca - *Óh Martim como é que vamos cortar a carne se não temos faca-*. Ao mesmo tempo que alerta o colega, transmite-lhe saberes próprios e imprescindíveis para a aquisição de bons comportamentos à mesa.

Por fim, a aquisição de uma linguagem correta feita pelo Martim, remete para a perspectiva de Vygotsky (citado por Pimental, 2007) quando refere que as crianças aprendem, primeiro socialmente e só depois individualmente.

O espaço da casa também era palco de algumas recriações de ações dentro de automóveis:

- **Partilhando saberes sobre segurança rodoviária**

O João e o Guilherme pegam nas cadeiras da mesa da cozinha e agrupam-nas: duas à frente e três atrás:

- *Eu conduzo e tu vais ao lado (Guilherme)* Sentando-se na primeira cadeira do lado esquerdo.

- *Mas depois eu também conduzo? (João).*

O Rafael que ia a passar “entrou no carro” e colocou-se entre os dois bancos da frente.

- *Sai daí Rafa (Guilherme)*

- *Não também quero! (Rafael).*

- *Então senta-te (João).*

- *Já tá! (Rafael)* Sentando-se na ponta da cadeira .

- *Senta-te para trás e põe o sinto (João).*

O Rafael senta-se e faz o gesto da colocação do cinto.

- *A minha mãe diz que é perigoso andar no carro sem o sinto, podes bater com a cabeça no vidro (João).*

- *Vamos passear. (Guilherme).*

*(Nota de Campo, 4 de março de 2014)*

A forma que as duas crianças constroem o carro, colocando os bancos – dois à frente e três atrás – e a prontidão do Guilherme ao sentar-se no banco do condutor dão a entender claramente a visão que eles têm do mundo social, recriando um meio de transporte que, talvez, mais utilizam no cotidiano.

Por sua vez, o João ao alertar o Rafael para a colocação do sinto de segurança demonstra saberes e dá a conhecer os perigos da sua não utilização. Procurando acentuar a veracidade da sua afirmação, argumenta com informação que lhe foi proporcionada pela mãe, que, tal como os outros adultos, é reconhecida como detentora de saber.

## **2. Área do Consultório Médico: (inter)ações**

O consultório médico, espaço explorado pelas crianças, é palco de numerosas rotinas ao recriarem diversas atividades do mundo profissional dos adultos ligados aos cuidados de saúde. Este ganha vida nas figuras de “médicos” e “doentes” e, após a consulta, na figura de “farmacêutico”. Depois de entrar no consultório, é o momento da consulta, onde as crianças recorrem a vários objetos representativos dos instrumentos médicos que usam de acordo com a sua funcionalidade.

- **O consultório médico como um espaço não autónomo à área da casa**

O Francisco veste a bata branca, que se encontrava no armário e senta-se no consultório médico. Entra o Isaac, referindo:

- *Preciso de ir ao médico doí-me aqui (Isaac)* Apontando para o braço.

- *Ora deita-te aqui (Francisco)* Pedindo que o Isaac se deite no colchão e coloca a máscara na boca.

- *Vou ouvir-te para ver se estas bem (Francisco)* Colocando o estetoscópio, o Isaac levanta a camisola.

- *Dói? (Francisco)* Massajando o braço do Isaac.

- *Sim (Isaac).*

- *Vou dar-te uma pica e ficas logo bom (Francisco)* Pega na seringa e dá-lhe no braço. Despedem-se e o Isaac sai. O Francisco fica um pouco de tempo sozinho. Levanta-se e dirige-se à área da casa onde um conjunto de crianças estava a preparar uma refeição, senta-se e diz:

- *Também quero!(Francisco)*

- *Não podes! Já estamos aqui muitos e depois há confusão (João)*

- *Eu vim só almoçar, os médicos também vão almoçar aos restaurantes (Francisco).*

No fim de almoçar, o Francisco dirige-se novamente para o consultório a fim de atender outra criança.

*(Nota de Campo, 5 de maio de 2014)*

O excerto permite perceber que as crianças identificam as funções de médico e ao mesmo tempo as regras que a esta profissão estão implícitas, nomeadamente no desempenhar a encenação da atividade profissional, que implica vestir a bata e colocar a máscara, assim como utilizar os objetos ligados à profissão. Ao mesmo tempo, usufrui do poder de dar ordens -*Ora deita-te aqui-* e de controlar o doente ao manipular o corpo. Esta implicação de regras e esta relação dual revela uma interdependência que é sinónimo de uma diferenciação de papéis, necessária para o bom funcionamento da atividade.

Funcionando o consultório médico como um espaço não autónomo à área da casa, faz com que se ultrapasse essas fronteiras. Neste caso, a satisfação das necessidades básicas – alimentação - são uma forma que a criança arranjou para aliar a sua atividade à da casa. A sua visita ao ser reivindicada pelas regras da sala de atividades, este encontra uma justificação para a infração há regra, argumentando com a satisfação das necessidades básica de qualquer cidadão - *Eu vim só almoçar, os médicos também vão almoçar aos restaurantes.*

A interdependência, acima referida, não significa uma ausência de conflito entre os participantes:

- **A representação Social como meio de socialização**

O Rodrigo e o Diogo Gabriel estavam numa disputa por quem seria o médico:

- Sou eu o médico, tu já fostes e eu não (Diogo Gabriel).*
- Eu cheguei primeiro (Rodrigo)* Que até já tinha envergado a bata branca.
- Então fica tu, eu fico a ver (Diogo Gabriel).* Chega a Madalena com um bebé e diz:
- Está doente o meu bebé dói-lhe a barriga de certeza (Madalena)*
- *Eu posso ser o Pai? (Diogo Gabriel)*
- *Sim (Madalena)* Deitando o bebé no colchão começa a tirar-lhe o baby-grow. O Rodrigo pega no estetoscópio e diz:
- *Tá mesmo doente. Pega a receita e vai buscar-lhe um remédio (Rodrigo)* Dando o bebé ao Diogo e este tenta vesti-lo.
- *Não consigo (Diogo).*
- *Deixa que eu ajudo-te (Madalena)* Ajudando o Diogo Gabriel a vestir o bebé e vão até à farmácia buscar o remédio.

(Nota de campo, 14 de maio de 2014)

Na primeira parte do excerto procede-se à negociação de interesses, ou seja, é promovida a socialização das crianças em busca de um interesse comum, assistindo-se à afirmação do princípio de igualdade - *Sou eu o médico, tu já fostes e eu não*- reivindicando por uma regra que as crianças, normalmente, respeitam - *Eu cheguei primeiro.*

Sendo os “bebés” o maior pretexto para a ida ao médico, observou-se nesta circunstância que as “mães” assumem o papel de quem conhece a criança de que cuida e que fornece informações ao médico sobre o seu estado de saúde: *Está doente o meu bebé, dói-lhe a barriga de certeza.* Por sua vez, observa-se também que a criança que representa o papel de médico manifesta aceitar e confirmar essa informação.

Num segundo momento, observa-se o trabalho colaborativo no vestir a criança, com o qual o médico não interfere, pois trata-se de uma tarefa dos “pais”.

## **Reflexão geral**

As áreas da sala do contexto de Pré-Escolar são o lugar onde existem oportunidades de convivência entre as crianças que possuem interesses comuns, conhecimentos e necessidades que podem ser partilhados por estarem na mesma situação, facultando um conjunto de saberes e saberes-fazer através das interações.

A área da casa é palco de interações, sendo as mais frequentes, as que se centram na representação de papéis sociais. Ao desenrolar-se a ação, as crianças mostram

comportamentos, atitudes e saberes que ao serem manifestados, fazem com que as outras crianças, envolvidas nessa interação, aprendam e se desenvolvam. Aqui, demonstram conhecimentos ao nível do poder de autoridade do papel de mãe e dos direitos e deveres que lhe cabem, dos cuidados a ter com os “bebés” e as “crianças”, os saberes ligados às regras de civilidade à mesa e sobre as regras de segurança rodoviária.

Por sua vez, a área do médico é destinada à representação de papéis ligados aos profissionais de saúde. Aqui, as crianças desenvolvem saberes relacionados com a profissão e/ou papel que assumem, aprendem a respeitar a opinião do outro, assistindo-se, por vezes, à negociação dos próprios interesses em busca de um interesse comum.

Em suma, as relações que se estabelecem dentro do contexto pré-escolar são, portanto, relevantes para o desenvolvimento da aprendizagem e aquisição de habilidades sociais por parte das crianças, contribuindo para que se tornem cidadãos participativos, sociáveis e capazes de assumir responsabilidades nos diferentes contextos em que se integrem.

## Considerações Finais

Neste ponto, procuramos refletir sobre o processo de intervenção desenvolvido em contexto de jardim-de-infância, tendo em conta as várias dimensões que o sustentaram.

O primeiro desafio que se nos colocou relaciona-se com a integração na dinâmica da instituição, o que requereu recolha de informação que nos permitisse conhecer e compreender as características da comunidade educativa e, em particular, cada criança. Assim, começámos por refletir sobre as dimensões curriculares tomadas em consideração, sublinhando a importância do espaço, a gestão do tempo e as interações como promotores de desenvolvimento da criança. Ao nível das experiências desenvolvidas, propusemo-nos criar ambientes facilitadores de interações positivas com crianças e adultos, tirando partido do tempo de atividades nas áreas. Procurámos ainda, refletir acerca das dimensões éticas e sociais dos agentes educativos, no quadro de construção de um percurso de formação em continuidade, salientando, neste ponto, a importância da prática de ensino supervisionada na construção da profissionalidade docente.

Considerámos pertinente realizar uma reflexão sobre a organização do ambiente educativo, pois, é neste contexto que as crianças desenvolvem aprendizagens importantes e interagem com os elementos do processo educativo que trabalham, conjuntamente, para promoção do desenvolvimento de competências facilitadoras de uma progressiva conquista de autonomia e autoconfiança.

Relativamente ao espaço e aos materiais verificámos que a sua reorganização foi pautada pela promoção de uma maior autonomia das crianças. Quanto às mudanças realizadas, no âmbito das áreas de atividades, merece particular atenção o envolvimento de todos os membros da comunidade educativa (as crianças, a educadora cooperante, a educadora estagiária, a assistente operacional e os pais) para a construção de uma nova área (consultório médico aliado à farmácia), planeando e organizando um trabalho conjunto, que correspondia às preferências e interesses do grupo de crianças. Neste sentido, importa lembrar que as OCEPE (ME/DEB, 1997) sublinham que “o bem-estar e a segurança dependem também do ambiente educativo, em que a criança se sente acolhida, escutada e valorizada, o que contribui para a sua auto-estima e desejo de aprender” (pp. 20-21).

Importa ainda sublinhar que a interação jardim-de-infância e famílias assume grande importância na vida de cada criança, pois, estes dois contextos devem estar em contacto de modo a partilharem informação e apoiarem-se reciprocamente.

Esteve ainda presente, a preocupação de organizar o espaço de modo a que as crianças se envolvessem nas atividades/brincadeiras, promovendo interações positivas com o grupo de pares e com os adultos. Por isso, procurámos valorizar o espaço como elemento fundamental do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Quanto à organização do tempo, esta apresentava-se flexível na gestão dos tempos da rotina diária e permitiu-nos desenvolver vários tipos de trabalhos, em grande ou pequeno grupo, onde se privilegiou a interação e a partilha de saberes e experiências, bem como o desenvolvimento de tempos de trabalho individual pautados por um envolvimento mais pessoal entre o adulto e a criança.

Considerámos, como vimos a referir, a importância das interações no desenvolvimento das crianças. Estas constituíram um meio central de partilha de saberes e onde a escuta das crianças foi uma preocupação que procurámos ter presente ao longo da nossa ação. A rotina que havíamos estabelecido apresentava-se bem estruturada, pois, assegurava vários momentos diferentes de interação, levando a que as crianças pudessem sentir-se seguras, construtoras de significados e capazes de acederem a um melhor conhecimento de si próprias, dos outros e do mundo. Assim, a interação pedagógica que se estabeleceu no grupo foi uma dimensão tida como muito importante na concretização do processo de formação e desenvolvimento das crianças, onde foi promovida a participação, valorização e afirmação de todos, crianças e adultos.

Entre as intencionalidades que orientaram a ação educativa, encontrava-se a atenção que prestámos ao modo de as crianças interagirem. Esta tarefa não foi fácil, exigiu empenho, pesquisa e apoio, de modo a tornar possível desenvolver experiências de aprendizagem que aliassem, as diferentes áreas de conteúdo definidas para a educação pré-escolar e, que ao mesmo tempo proporcionassem experiências interativas entre as crianças e com os adultos. As experiências educativas promovidas permitiram-nos verificar a motivação manifestada pelo grupo em aprender, merecendo particular atenção as estratégias utilizadas, bem como os materiais, de modo a que as crianças pudessem explorar, descobrir e progredir. Por outro lado, a concentração e o entusiasmo com que as crianças se envolveram em algumas experiências de aprendizagem, alertam-nos para a importância de recorrer a práticas pedagógicas em que a dimensão lúdica seja valorizada.

A par desta tarefa, e após um tempo de observação, tornou-se pertinente analisar a interação das crianças nos tempos de trabalho nas áreas. A observação enquanto metodologia de recolha de dados sobre os processos de aprendizagem e sobre as interações que as crianças desenvolviam nas áreas permitiu-nos compreender melhor as características, perceções e expectativas de cada criança. Quanto ao tempo de trabalho nas áreas pudemos perceber, como anteriormente referimos, o papel importante que assumem as interações das crianças, enquanto meios de partilha de conhecimentos. Ao representarem papéis sociais, as crianças, demonstravam conhecimentos socialmente articulados, que davam sentido à realidade.

Ao longo da nossa prática, procurámos trabalhar com as crianças numa pedagogia participativa e colaborativa, o que implicou valorizar as ações de todos os participantes, de modo a haver momentos de escuta, ação e reflexão, tentando desenvolver o sentido de pertença ao grupo e de cooperação no mesmo. Neste sentido, foram promovidos diferentes momentos de trabalho, em que a participação das famílias fosse incluída e aproveitada como uma mais-valia no processo de desenvolvimento da aprendizagem.

Reconhecemos que trabalhar neste sentido, não foi tarefa fácil, sobretudo porque ao longo do percurso educativo, fomos vivenciando, também como alunos, algumas práticas educativas de natureza transmissiva e foi preciso transformar a nossa prática favorecendo os projetos que emergiam da escuta das opiniões das crianças, das iniciativas e decisões partilhadas. Assim, o adulto e a criança trabalhavam cooperativamente e colaborativamente.

Como educadores em formação, importa refletir sobre as diferentes dimensões que integraram a ação profissional, visando os desafios, as responsabilidades sociais e éticas que esta representa.

Esta formação inicial é a primeira etapa da formação profissional, um período de aquisição de saberes da profissão que seguramente serão utilizados no futuro. Ser educador é, acima de tudo, respeitar as crianças com quem se trabalha, a sua cultura, os seus saberes, as suas origens. Saber escutá-las, estimulá-las, encorajá-las tornando-se seres responsáveis, autónomos, reflexivos e críticos. É permitir o seu desenvolvimento, promovendo oportunidades de aprendizagem ricas, num ambiente de encorajamento à ação e à reflexão sobre a mesma.

Além destes fatores, cabe ao educador desempenhar um papel de observador, provendo-se da recolha de dados que lhe permitam organizar e planificar a sua ação,

bem como, tirar partido desta para um melhor aprofundamento de conhecimentos, por parte das crianças e de si próprio. Importa considerar que no processo de planificação, o educador deve ter em conta e refletir sobre os aspetos que observa. Ao planificar deve incorporar as sugestões das crianças e pensar na planificação como um plano flexível. Na avaliação, deve ser crítico e reflexivo consigo próprio e dispor de elementos que lhe permitam compreender as características do processo de ensino-aprendizagem em que se envolve. Importa aqui realçar a importância das reuniões de reflexão, com as educadoras cooperantes e a orientadora da prática de ensino supervisionada, pois, foram fundamentais para que nos tornássemos educadores críticos e reflexivos, apontando aspetos que poderíamos melhorar para que as aprendizagens realizadas se tornassem significativas.

Referindo-nos à importância da prática de ensino supervisionada na construção da nossa profissão, importa sublinhar, que esta desempenhou um papel crucial na nossa formação e desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo-nos construir uma base sólida de ações positivas e de construção de conhecimentos que faz com que nos sintamos preparadas para assumir a responsabilidade que representa ser educador de infância. Foi um momento de construção de aprendizagens significativas, onde a oportunidade de usufruir de um acompanhamento, tanto da parte da educadora cooperante como da supervisora da instituição de formação, permitiu-nos um enriquecimento pessoal e profissional, na partilha de conhecimentos teóricos e práticos. Imprescindíveis para a nossa caminhada, foi também as crianças com quem desenvolvemos a prática, manifestando-se acolhedoras, participativas e empenhadas em que o que fizéssemos juntos resultasse, não descurando o relacionamento interpessoal estabelecido.

Concluindo, importa salientar a importância que a reflexão diária e a investigação tiveram para este trajeto formativo. Entendemos que esta caminhada não poderá estar terminada, pois, importa que continuemos a desenvolver saberes que nos ajudem a assumir as responsabilidades e a enfrentar desafios e exigências que a profissão que escolhemos apresenta.

## Referências Bibliográficas

Adams, M. J., Foorman, B., Lundberg, I., & Beeler, T. (2006). *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Porto Alegre: artmed.

Amante, L. (2007). Obtido de <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT04.pdf>

Bergano, S. M. (2012). *Ser e tornar-se mulher: Geração, Educação e identidade(s) feminina (s)*. Coimbra : Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação .

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Investigação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bronfenbrenner, U. (2002). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano - Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: artmed.

Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Davis, C., Silva, M., & Esp, Y. E. (1989). *O Pepel e valor das interações sociais na sala de aula*. Obtido em 20 de Setembro de 2014, de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/812.pdf>

Ducharne, M. A., & Cruz, O. (2005). Piaget e Vygostky - Reflexões sobre a avaliação do desenvolvimento. In J. Bairrão, *Desenvolvimento: Contextos Familiares e Educativos* (pp. 10-29). Porto: Livpsic.

Formosinho, J. O. (1996). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena - O contributo do Projecto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope. In J. Formosinho, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino, *Educação Pré-Escolar - A Construção Social da Moralidade* (pp. 51-74). Lisboa: Texto Editora.

- Gandini, L. (1999). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da Criança* (pp. 145-159). Porto Alegre: artmed.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças - Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). *O jardim de infância e a família - As fronteiras da cooperação 1ª Edição*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Horn, M. d. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas*. Porto Alegre: Artmed.
- Katz, L., & McClellan, D. (1996). O Papel do Professor no Desenvolvimento Social da Criança. In J. Formosinho, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino, *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade (1ª Edição)* (pp. 11-48). Lisboa: Texto Editora.
- Kishimoto, T. M. (2007). Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, & T. M. Kishimoto, *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 249-277). Porto Alegre: artmed.
- Ladd, G., & Coleman, C. C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação da Infância* (pp. 109-166). Lisboa: Caloust Gulbenkian.
- Lopes, et al. (2006). *Competências Sociais - Aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lopes, et al. (2006). *Desenvolvimento de Competências Linguísticas em Jardim- de - infância*. Porto: ASA.
- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de Colaboração - Jardim-de-Infância / Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Marques, R. (1991). *A escola e os pais como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Martins, et al. (2009). *Despertar para a Ciência - Atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- ME/DEB, M. d. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Mendes, M., & Delgado, C. (2008). *Geometria - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - Teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Novo, R. M. (2009). *A Aprendizagem Profissional da Interação Adulto - Criança: Um estudo de caso multicontexto*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.
- Nunes, T. P. (2004). *Colaboração Escola-Família. Para uma escola culturalmente heterogénea . .* Lisboa: Alto Comissariado para a Emigração e Minorias étnicas (Acime).
- OCDE. (2006). *Starting Strong II - Early Education and Care*. Obtido de Paris OCDE: <http://www.ocde.org/dataoecd/14/32/37425999.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A Profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In J. Oliveira-Formosinho, & J. Formosinho. (orgs.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 89-91). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogias(s) da Infância - Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 13-37). Porto Alegre: artmed.

- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho. (Org.), F. F. Andrade, & J. Formosinho, *O espaço e o Tempo na Pedagogia-e-Participação* (pp. 9 - 63). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho. (org), *A escola vista pelas crianças* (pp. 19-63). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Pagarete, M. J. (2008). A Construção do conhecimento Matemático pelas crianças nas primeiras. In A. d. Silva, et al., *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola* (pp. 57-77). Chamusca: Edições Cosmos.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, & T. M. Kishimoto, *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 219-249). Porto Alegre: artmed.
- Pinto, A. I., Grande, C., Novais, I., & Bairrão, J. (2005). Interações Educador-Criança em contextos de creche. Uma abordagem qualitativa. In J. Bairrão. (coord), *Desenvolvimento: Contextos Familiares e Educativos* (pp. 30-74). Porto: Livpsic.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na Infância. In I. Alarcão, & M. Miguéis, *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 76-98). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Reis, P. R. (2008). *Investigar e Descobrir - Actividades para a educação em ciências nas primeiras idades*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Ribeiro, I. F. (2010). *Prática Pedagógica e Cidadania: Uma interpretação crítica baseada na ideia de competência*. Braga: Universidade do Minho - Instituto da Educação.
- Rodrigues, M. J. (2011). *Educação em Ciências no Pré-Escolar - Contributos de um programa de formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento da Educação.

Sá, J. (2000). A abordagem experiencial das Ciências no jardim de infância e no 1º ciclo do ensino básico: sua relevância para o processo de educação científica de escolaridade seguinte. *Inovação* 13(1), 57-67.

Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Soares, L. D., & Bacelar, M. (1994). *Os Ovos Misteriosos*. Porto: Edições Afrontamento.

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizontes.

Teixeira, T. D. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação.

Vieira, F., & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância - Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 197-219). Porto Alegre: artmed.

Weikart, D. P., & Hohmann, M. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Williams, R. A., Rockwell, R. E., & Sherwood, E. A. (2003). *Ciência para as crianças* (2ª Edição ed.). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

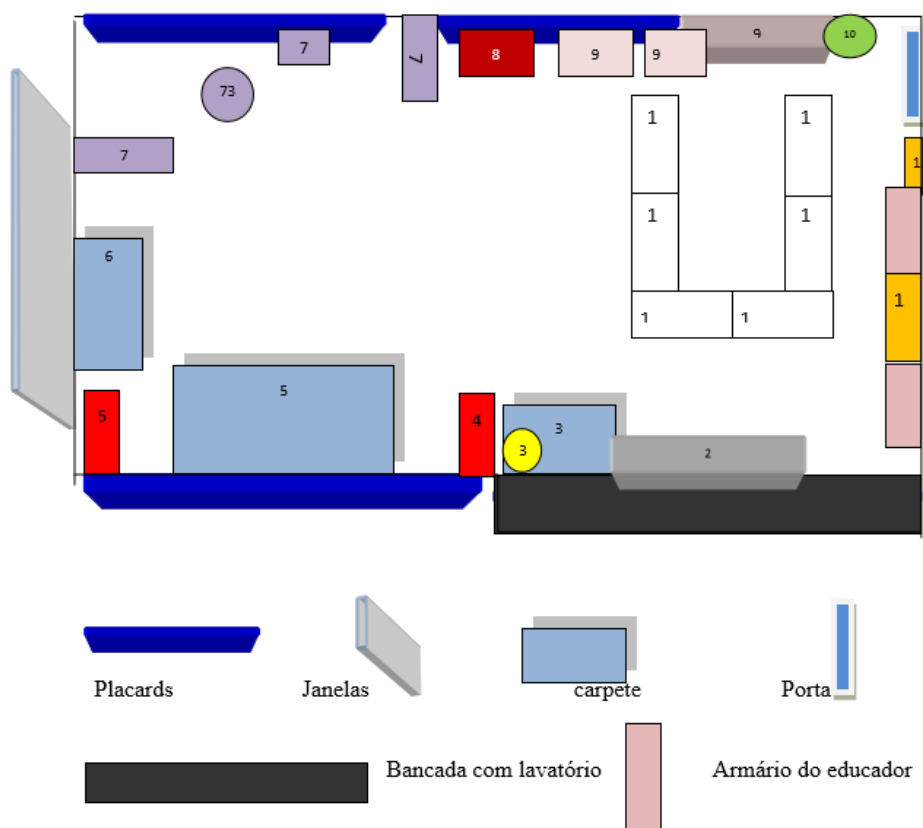
## **Legislação Referenciada**

Lei nº 5/1997, de 10 de Fevereiro, nº 34 – Lei Quadro da Educação Pré-escolar – Define a Educação Pré-escolar como primeira etapa da Educação Básica.

Despacho nº 5220/1997, de 8 agosto; Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (ME/DEB, 1997).

**Anexos**

**Anexo 1- Planta da sala – 7 de Janeiro de 2014**



Número	Área
1	Área da Plástica
2	Quadro branco
3	Área das Construções
4	Área dos Jogos
5	Área polivalente (acolhimento e biblioteca)
6	Área da Garagem
7	Área da Casa
8	Área dos Fantoches
9	Área multimédia
10	Área da música

## Anexo 2 - Guião da Entrevista Semiestruturada realizada às Crianças

**Objetivo Geral:** Recolher informação sobre a importância do espaço (área do médico e farmácia) como promotor do desenvolvimento da criança.

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões
<b>Legitimação da Entrevista Semiestruturada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar a colaboração da criança;</li> <li>- Manifestar à criança o reconhecimento da importância do seu contributo para a investigação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gostaria de te fazer algumas perguntas importantes para a minha investigação. Posso fazê-las?</li> </ul>
<b>Perceção sobre a área que construíram</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber se áreas dão resposta aos seus interesses lúdicos e de aprendizagem;</li> <li>- Compreender as atividades que nelas desenvolvem;</li> <li>- Perceber qual a pertinência atribuída às áreas enquanto oportunidades de diversificação de escolha de espaços de trabalho/jogo.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gostas de fazer atividade na área do médico? Farmácia?</li> <li>2. O que costumas lá fazer?</li> <li>3. Achaste importante a construção destas duas áreas?</li> </ol>

### Anexo 3- Atividade Experimental – “Ovos aos Pulos”

#### Materiais:



#### Reagentes:



#### 1ª Parte:

1- Introduzir dois ovos, um em cada frasco.



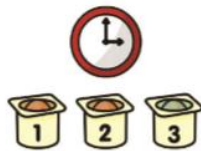
2- Encher um dos recipientes com água e o outro com vinagre.

3- Pintar o último ovo com os lápis de cera e coloca-lo no frasco e encher com vinagre.



4- Registo das primeiras percepções. (**Registo das primeiras percepções da atividade experimental “Ovos aos Pulos”**)

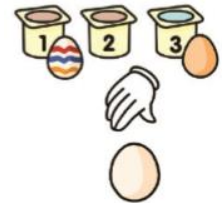
5- Deixar os copos num local seguro durante 24horas.



6- Após 24h observar o que aconteceu aos ovos dos três recipientes.

7- Deixar cair no tabuleiro, de um altura pequena (cerca de 5 cm), o ovo que estava na água. Observar o que acontece.

8- Deixar cair no tabuleiro, de uma altura pequena (cerca de 5cm), o ovo que estava no vinagre. Observar o que acontece.

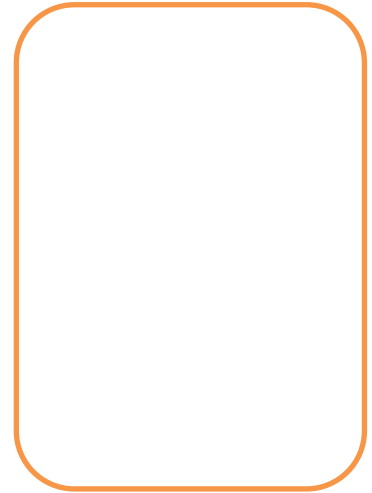

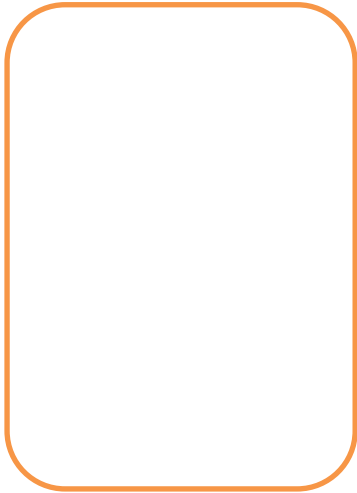


9. Observar o que aconteceu ao ovo pintado que se encontrava no vinagre.

10- Verificação do que foi respondido à 2ª pergunta das primeiras percepções.

**Registo das primeiras perceções da atividade experimental “Ovos aos Pulos”**

1. O que observas? [Registo na caixa cor-de-laranja.]
2. Marca com um (X) o ovo que achas que irá partir? [Registo na caixa azul.]



## **2ª Parte:**

- Após 24h, retirar os ovos dos frascos.
- Observação do que aconteceu aos ovos.
- Passagem por todas as crianças o ovo que esteve em contato com a água.
- Num recipiente largo, uma criança pegará no ovo que esteve mergulhado na água e a uma altura de 5cm deixa-o cair. Observar o que acontece.
- Passagem por todas as crianças o ovo pintado que esteve em contato com o vinagre.
- Percepção das crianças sobre o que aconteceu ao ovo.
- Num recipiente largo, uma criança pegará no ovo e a uma altura de 5cm deixa o cair.
- Diálogo acerca do que aconteceu ao ovo.
- Passagem por todas as crianças do último ovo, o que esteve em contato com o vinagre.
- Registo das percepções das crianças.
- Num recipiente largo, uma criança pegará no ovo e a uma altura de 5cm deixa-o cair.~
- Diálogo acerca do que realmente aconteceu aos ovos.

### O que acontece?

O ovo que ficou em água está igual, o ovo não pintado que ficou em vinagre parece uma bola de borracha e já não tem a casca dura. Se o deixarmos cair de uma altura pequena, ele pula. O ovo pintado continua com a casca dura nas partes onde foi pintado, pois a cera protegeu da descalcificação, o resto ficou mole.

### Porquê?

O vinagre contém um ácido que se chama ácido acético. Este ácido reage com o carbonato de cálcio da casca do ovo, fazendo-o desaparecer. O carbonato de cálcio é um composto que existe na casca do ovo e que faz com que esta seja dura e proteja o interior frágil do ovo. Assim, o ovo fica descalcificado, ou seja, a casca fica mais macia e mais mole. O ovo pintado só fica descalcificado na parte onde não há desenho porque a cera (do lápis) protege a casca e impede o carbonato de cálcio de reagir com o ácido do vinagre. Como a água não contém nenhum ácido, o ovo que ficou em água não sofreu qualquer alteração.