

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Beatriz Maria Costa Correia

*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

2016

Dedicatória
À minha família

Agradecimentos

Sendo este espaço dedicado a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho, deixo aqui os meus sinceros agradecimentos.

À minha família, pelo incentivo e apoio que me deram ao longo deste percurso e por todo o carinho, força, paciência para me ouvir e ajudar em todos os momentos.

À minha orientadora de estágio, Doutora Maria Angelina Sanches por todo o apoio, motivação, disponibilidade e a orientação prestada ao longo do desenvolvimento do trabalho.

Ao grupo de crianças, por todos os desafios que me lançaram e que, sem dúvida, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, lembrando carinhosamente os seus sorrisos, beijinhos e abraços.

À minha colega Rosário, pelos momentos de partilha de ideias e pelas palavras de incentivo para continuar.

Agradeço a todos os professores do Mestrado que frequentei, pela partilha de saberes e experiências.

Muito obrigado

Resumo

O presente relatório incide no projeto de intervenção desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar num jardim de infância da rede pública, integrado em contexto rural.

O objetivo principal que o orienta este trabalho centra-se em aprofundar conhecimentos sobre as estratégias educativas a promover para que possam ser valorizadas as potencialidades formativas do meio local e ultrapassadas barreiras de isolamento com que grupos de pequena dimensão, como aquele em que nos integrámos, se defrontam.

A fundamentação da ação educativa enquadra-se em perspetivas que valorizam a cidadania e aprendizagem ativa das crianças e os princípios curriculares em que deve apoiar-se a educação pré-escolar.

Ao nível metodológico o estudo desenvolvido sobre a prática educativa integra uma vertente qualitativa, com características de investigação-ação, e com recurso a técnicas e instrumentos diversificados de recolha da informação. Essa informação ajuda-nos a caracterizar o contexto de intervenção e a analisar e interpretar a prática educativa que desenvolvemos.

Os resultados evidenciam que a valorização do meio cultural local e a interação com as famílias e membros da comunidade local se constituíram como meios importantes de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e adultos.

Relevamos o valor formativo de práticas educativas orientadas por estes princípios para a construção de respostas educativas pré-escolares de qualidade.

Palavras-chaves: Experiência de aprendizagem, pedagogia participativa

Abstract

The present report focuses on an intervention project developed under the curricular unit of Supervised Teaching Practises of the Master of Preschool Education in a public preschool in a rural environment.

The main purpose of this report focuses on expanding the knowledge about educational strategies to be promoted, so that the education capabilities of the local environment can be valued and the isolation barriers faced by small groups, such as the one we are part of, can be overcome.

The grounds for educational action fits into perspectives that value the active citizenship and learning of children and the curricular principles in which preschool education must build on.

At a methodological level, the study developed on the educational practises includes a qualitative perspective with research-action characteristics, and resorts to diverse techniques and instruments to collect information. This information helps us to characterise the context of the intervention and to analyse and interpret the educational practise we developed.

The results underline that valuing the local cultural environment and the interaction with the families and other members of the community are important means of learning and of development of children and adults.

We bring forth the educational value of educational practises oriented by these principles to create quality measures for preschool education.

Key-words: learning experience, participative pedagogy

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vii
Índice.....	ix
Índice de Figuras e Quadros	xi
Siglas e abreviaturas	xiii
Índice de anexos	xv
Introdução.....	1
Capítulo I. Enquadramento teórico.....	3
1. A infância e a cidadania da criança	3
2. Aprender em contexto pré-escolar.....	5
3. As Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar	13
3.1. Fundamentos e princípios pedagógicos	13
3.2. Áreas e domínios de conteúdo curricular.....	15
4. Modelos curriculares para a educação de infância	20
4.1. Modelo curricular de High-Scope.....	20
4.2. Modelo curricular Reggio Emilia	22
4.3. Modelo curricular do Movimento da Escola Moderna	23
5. Desafios para o desenvolvimento de uma prática educativa ativa e criativa.....	25
Capítulo II. Quadro metodológico do estudo	27
1. A investigação-ação como estratégia de estudo	27
2. Contextualização e objetivos do estudo.....	29
3. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados	29
3.1. A Observação.....	29
3.2. Notas de campo.....	30
3.3. Diário da prática.....	30
3.4. Produções das crianças	31
3.5. Registos fotográficos e áudio.....	31
3.6. Entrevista	32
4. Procedimentos e análise da informação.....	32
Capítulo III . Contextualização da prática educativa.....	35
1. Caracterização do contexto.....	35
2. Caracterização da instituição.....	36
3. Organização do espaço/sala de atividade	37
4. Instrumentos de regulação de vida em grupo	40
5. Organização do tempo	41
6. Caracterização do grupo de crianças	43

Capítulo IV . Descrição e análise da prática educativa	45
1. Criando novas oportunidades de interação e conhecimento do meio local.....	45
2. Descobrindo o património cultural da localidade.....	57
3. Organizando a informação recolhida.....	61
4. Descobrindo obras artísticas.....	64
Referências Bibliográficas.....	77
Anexos.....	82

Índice de Figuras e Quadros

Figuras

Figura 1. Pintura de Balões.....	50
Figura 2. Elaboração de Mensagens.....	50
Figura 3. Largada de Balões.....	50
Figura 4. Representação gráfica da Lenda do Castelo.....	55
Figura 5. Livros oferecidos ao grupo.....	59
Figura 6. Identificadores da parte do livro.....	62
Figura 7. Elaboração da capa do livro.....	62
Figura 8. Placar expositivo com os quadros selecionados pelas crianças.....	67
Figura 9. Reprodução de Graças Morais.....	67
Figura 10. Quadro “As videiras” observado e recriado pelas crianças.....	68
Figura 11. Quadro pintado, em conjunto, com a pintora.....	70
Figura 12. Tela elaborado pelas crianças para oferta à pintora Graças Morais.....	70

Quadros

Quadro 1: Rotina diária do grupo/sala	42
---	----

Siglas e abreviaturas

OCEPE- Orientações Curriculares paa a Educação Pré –Escolar

ME/DEB - Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Índice de anexos

Anexo 1 - Canção - Freixiel

Anexo 2 - Canção - Ó Emília, ó Emília

Anexo 3 - Poesia - O Moleiro e o Carvoeiro

Anexo 4 - Sopas

Anexo 5 - Lendas

Anexo 6 - Cartas recebidas

Anexo 7 - Quadros de Graça Morais

Introdução

Considerando o importante papel que a educação pré-escolar pode assumir na construção de oportunidades para que as crianças possam manifestar e comunicar o que conhecem, bem como fomentar e alargar a sua curiosidade para a exploração e descoberta de novas situações do mundo cultural e natural em que se integram (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica-ME/DEB, 2002), procurámos ao longo da prática educativa que desenvolvemos, atribuir particular reflexão a estas dimensões.

Pretendemos valorizar o património histórico-cultural local na construção de saberes de natureza diversa, enveredando por uma abordagem que favorecesse o desenvolvimento integral das crianças, num quadro de interação com a comunidade, não esquecendo o valor formativo que outros contextos menos próximos podem assumir no percurso formativo de cada um dos intervenientes.

Torna-se importante clarificar as perspetivas teórica e curricular em que procurámos apoiar a prática educativa pré-escolar, pois, como refere Oliveira-Formosinho (2013), merece tomar em consideração aquilo que “se pensa ser o Mundo, o Homem, a vida, a natureza, a criança, a aprendizagem e o desenvolvimento, mas dependem também do momento histórico e do contexto social e cultural em que a questão está a ser colocada” (p. 72). Aspetos estes que nos mereceram reflexão e aprofundamento ao longo do quadro teórico do relatório.

Neste âmbito relevamos o contexto em que desenvolvemos a nossa intervenção, tratando-se de um contexto rural, do concelho de Vila Flor, e trabalhando com um grupo de pequena dimensão, incluindo apenas três crianças.

O relatório foi organizado em quatro capítulos. No primeiro inclui-se o enquadramento teórico, no qual procurámos aprofundar conhecimentos que nos ajudassem a melhor compreender o papel e ação da criança, as perspetivas pedagógicas e os fundamentos curriculares a ter em conta para favorecer a sua aprendizagem. Assim, num primeiro ponto abordamos questões relacionadas com a identidade e cidadania da criança, no segundo a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, no terceiro sobre as linhas curriculares e pedagógicas para a educação escolar e no quarto algumas ideias sobre o desenvolvimento de práticas promotoras de uma aprendizagem ativa e criativa.

No segundo capítulo descrevemos os referentes e dispositivos metodológicos utilizados, os objetivos do trabalho, a caracterização do contexto e do grupo, as técnicas

e procedimentos de recolha e análise dos dados. Os procedimentos de intervenção e de pesquisa orientam-se segundo princípios de investigação-ação, valorando nesse processo o papel e a participação dos diferentes intervenientes, adultos e crianças.

No terceiro capítulo relatamos e analisamos um conjunto de quatro experiências de ensino e aprendizagem promovidas com as crianças, através das quais pretendemos ilustrar a ação educativa e investigativa que desenvolvemos.

Por último, apresentamos algumas considerações, sintetizando ideias que se apresentam como ilustradoras das leituras a que a prática educativa e investigação da mesma nos permitiram (re)construir e algumas sugestões no sentido de uma caminhada formativa em desenvolvimento.

Assim, relevamos os contributos deste trabalho para que pudéssemos (re)equacionar a nossa ação educativa e atribuir um novo olhar aos recursos culturais e humanos da comunidade que se encontram disponíveis e que, nem sempre, suficientemente valorizados.

Capítulo I. Enquadramento teórico

Neste capítulo procuramos debruçar-nos sobre perspetivas pedagógicas e curriculares que nos ajudem a refletir e orientar a prática educativa pré-escolar. Começamos por abordar o olhar que hoje se tem sobre as crianças e como se entende orientar a sua aprendizagem. A seguir debruçamo-nos sobre contributos teóricos que ajudam a fundamentar esse processo, seguindo-se a abordagem das linhas de orientação curricular e modelos em que sobre os quais nos apoiamos. Tomamos ainda em consideração ideias para o desenvolvimento de práticas educativas valorativas da expressão criativa das crianças.

1. A infância e a cidadania da criança

Os estudos promovidos no âmbito da sociologia da infância têm contribuído para a reconceptualização da imagem da criança e da infância, reconhecendo-se, como refere Demartini (2001), “a necessidade de considerar as crianças como atores sociais e a infância como grupo social com direitos” (p. 3).

A Convenção dos Direitos da Criança (1989) constitui um suporte fundamental para a construção e consolidação de uma nova perspetiva da infância e da criança, tratando-se de um documento que, como afirma Fernandes (2009), “reconhece a individualidade e personalidade de cada criança, salvaguardando “quer a sua proteção quer a sua liberdade” (p. 40).

A construção de uma escola assente nos direitos da criança encontra-se, na atualidade, legitimada nos planos organizacional, histórico e das políticas educativas (Sarmiento, 2005), pelo facto de se pretender que se criem oportunidades para que nelas possam aprender e desenvolver-se e que participem nesse processo.

É, por isso, preciso uma tomada de consciência do interesse que na sociologia da infância representa a pesquisa que dá voz às crianças, constituindo-se, de acordo com Sarmiento (2002) como um desafio científico a que não podem furtar-se todos quantos se dedicam a estudos das crianças. Importa considerar a agência da criança (Oliveira-Formosinho, Araújo, 2008), o que implica o seu envolvimento no próprio processo de aprendizagem, a partir de escolhas e reflexões acerca deste, e com possibilidades de comunicação e interação com outras crianças e adultos. De igual modo, é necessário, ter em conta que é através de interações e relações com os outros e com contextos sociais em que se integram que as crianças criam sentidos sobre o mundo e constroem a sua

identidade cultural. Por outro lado, deve atender-se a que a sua necessidade e direito de comunicar e interagir com os outros emerge ao nascer e é um elemento essencial para a sua integração social e construção identitária. Para promover estes processos tornar-se fundamental o diálogo e a escuta das crianças. Estes ajudam a tornar visíveis os seus pontos de vista, as suas ideias, os seus pensamentos e os seus sentimentos. O diálogo que se estabelece num contexto de escuta, permite desenvolver interações mais fecundas entre as crianças e os adultos e as crianças entre si (Kinney, 2006). A escuta implica capacidade de respeitar os outros, de os retirar do anonimato, de lhes dar visibilidade, enriquecendo tanto aquele que escuta como aquele que produz a mensagem (Rinaldi, 2006).

Segundo a autora (*idem*) a escuta é, simultaneamente, uma ideia cultural, política e ética porque é reveladora do modo como se está a garantir os direitos das crianças. A capacidade de escuta e de atenção recíproca são importantes qualidades do ser humano que lhe permitem aceder à comunicação e ao diálogo.

O ritmo acelerado da vida contemporânea suscita constrangimentos à criação de oportunidades de escuta e de diálogo, aspeto ao qual não pode deixar de se prestar atenção, no sentido de procurar estratégias que ajudem a ultrapassá-los, promovendo uma comunicação personalizada e fecunda (Hoyuellos, 2006).

É, ainda, de considerar que a criança deve ser vista como uma pessoa que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura que participa como pessoa e cidadão nos diferentes contextos de vida em que se integra. Portanto, garantir o direito da criança a atribuir sentido à experiência, a construir identidade e pertença, a sentir-se realizada, feliz e acolhida é um dos mais importantes deveres dos adultos que interagem com ela. O apoio dos adultos é, como defendem Hohmann e Weikart (2011), decisivo para o “florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social” (p.64).

Segundo os autores (*idem*) “o desenvolvimento destas capacidades encontra-se particularmente facilitado num contexto de aprendizagem que apoie o desenvolvimento de relações sociais positivas” (p. 65). Este contexto requer atender a um conjunto de elementos que contribuem para a construção de um clima de acompanhamento e aprendizagem ativa, como: a partilha do controlo; a centração nas capacidades da criança; a construção de relações autênticas; o apoio da atividade lúdica; e a adoção de uma abordagem de resolução dos problemas e conflitos (Hohmann, & Weikart, 2011).

Nesta linha, é importante considerar que o desenvolvimento pessoal e social das crianças se baseia numa atitude de respeito pelos seus interesses, sentimentos, valores e ideias. Esse direito pode entender-se expresso na educação pré-escolar ao nível da organização da sala e das atividades, bem como na qualidade das oportunidades de interação que o educador cria com as crianças e entre as crianças (ME/DEB, 2002).

Sublinha, por isso o papel que cabe assumir ao educador a dois níveis: por um lado, na organização de espaços e tempos que facilitam as experiências de partilha de poder e, por outro lado, na criação de situações de aprendizagem significativas para as crianças. Importa, por isso, considerar: i) a organização e o uso dos espaços e dos materiais; ii) a organização e desenvolvimento da rotina diária; iii) a organização das interações, promovendo a partilha e a cooperação, a aprendizagem de estratégias de resolução de conflitos, baseada na assunção do pressuposto que os conflitos entre as crianças são inevitáveis e que poderão constituir momentos de aprendizagem e desenvolvimento. Torna-se ainda importante, como referem Vieira e Lino (2007) “compreender a forma como a criança pensa em situações de aprendizagem para, assim, proporcionar experiências que lhe permitam realizar aprendizagens significativas” (p. 213).

Estamos, assim, perante ideias que nos merecem a devida atenção e o desenvolvimento de esforços para promovê-las.

2. Aprender em contexto pré-escolar

As ideias sobre a educação e as práticas educativas têm variado ao longo do tempo, contando, nos dois últimos séculos, com importantes contributos da pedagogia, da psicologia do desenvolvimento e da educação, das ciências sociais e do movimento dos direitos humanos, em particular dos direitos da criança. Como salienta Oliveira-Formosinho (2007), “a pedagogia da infância pode reclamar que tem uma herança rica e diversificada de pensar a criança como ser participante” (p. vii).

Reconhece-se, na atualidade, a importância da reconstrução da práxis em ordem a uma pedagogia da participação (*idem*), centrada em pressupostos, já apontados no ponto anterior, como na escuta ativa das crianças e no reconhecimento do seu papel como sujeito e agente da sua própria aprendizagem e desenvolvimento e valor que assume o contexto socio-histórico e cultural em que se integra.

Nesta linha, retomamos aqui ideias de alguns autores que podem entender-se facilitadoras desses processos.

As teorias de Piaget orientam-se nesse sentido, integrando importantes contributos para a organização e reflexão das práticas educativas. Uma das ideias do autor prende-se com os modos de entender a construção de conhecimento, defendendo que, como referem Vieira e Lino (2007), ocorre como “consequência natural das interações que se estabelecem entre o sujeito e os objetos” (p. 214). Enveredando por uma perspectiva construtivista pressupõe que “o conhecimento e a aprendizagem não constituem cópia da realidade, mas uma construção ativa do sujeito em interação com o ambiente físico e social que o rodeia” (*ibidem*).

Para Piaget a atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento "total" do organismo. Ambas as atividades, intelectual e biológica, são partes do processo global através do qual o organismo se adapta ao meio e organiza as experiências. No que se refere ao conhecimento o autor identificou três tipos de conhecimento: o conhecimento físico; o conhecimento lógico-matemático e o conhecimento social.

O conhecimento físico é construído através das ações sobre os objetos e a observação do mundo exterior. O conhecimento lógico-matemático diz respeito à construção de ideias sobre o que cada um observa e experiencia, pressupondo o questionamento e a procura de explicações para as situações. O conhecimento social é construído através da interação com as outras pessoas e o ambiente social e cultural em que cada um se integra (Kamii, 2003).

A construção de conhecimento pressupõe a ação da criança, integrando a atividade os três tipos de conhecimento referidos, pelo que deve ser considerada o motor da aprendizagem (Vieira, & Lino, 2007). O conhecimento é construído por informações advindas da interação com o ambiente, na medida em que o conhecimento não é concebido apenas como sendo descoberto espontaneamente, nem transmitido de forma mecânica pelo meio exterior. Segundo Piaget (1975), o desenvolvimento cognitivo da criança e o pensamento, vão-se construindo gradualmente ao longo do tempo, por estádios ou etapas contínuas, isto é, de ordem invariável, que define como: estágio sensório motor (do nascimento aos dois anos); estágio pré-operatório (dos dois aos sete anos); estágio das operações concretas (dos sete aos onze anos); estágio das operações formais (dos onze aos dezasseis anos).

A faixa etária das crianças com as quais desenvolvemos a nossa ação centra-se no estágio que o autor denomina de pré-operatório ou intuitivo (dos 2 aos 7 anos), conhecido como o estágio da inteligência simbólica. Neste período surge a função

semiótica, permitindo uma maior capacidade de compreender e usar palavras, estar mais abertas para a aprendizagem da língua, do desenho, da imitação e da dramatização. O pensamento sofre uma transformação qualitativa, podendo criar imagens mentais, animismo, antropomorfismo ou nominalismo. A criança revela um pensamento não reversível, não sendo capaz, por exemplo, de conservar o número e a quantidade. Neste estágio a aprendizagem processa-se de uma forma rápida e flexível, as ideias substituem a experiência concreta. Embora a sequência destes estágios seja considerada invariante, a idade em que aparece um dado estágio pode variar consideravelmente.

Para Vygotsky (1998) o desenvolvimento cognitivo depende fundamentalmente do contexto social, histórico e cultural em que cada um se integra. As habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos, mas sim pelas atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve (*idem*). O meio social onde a criança está inserida e a sua história pessoal são fatores cruciais que vão determinar a sua forma de pensar. Vygotsky valoriza a interação na sua globalidade, seja ela com um adulto ou com um par, sendo apenas indispensável que o interlocutor esteja num nível mais avançado, para que possa atuar na “zona de desenvolvimento próximo” e, por conseguinte, favorecer a sua aprendizagem e desenvolvimento (Vygotsky, 1998). Segundo o autor, no desenvolvimento cognitivo da criança, toda a função aparece duas vezes – primeiro em nível social e, depois, em nível individual – primeiro entre pessoas (interpessoal, interpsicológica) e depois dá-se no interior da própria criança (intrapessoal, intrapsicológica) (Vygotsky, 1998).

A criança nasce apenas com as funções psicológicas elementares de aprendizagem da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores, sendo estas o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente. A internalização da interação social com os elementos fornecidos pela cultura favorece o desenvolvimento da pessoa, sendo que o processo se constrói primeiro a nível social (externo) e, posteriormente, a nível individual (interno). A transformação dos processos externos (sociais), em processos internos (internalização), não é vista como uma mera transferência, mas como o resultado de uma longa série de acontecimentos de desenvolvimento, sendo resultado das relações interpessoais que são reconstruídas internamente.

Para Vygotsky a linguagem é um instrumento importante de desenvolvimento cognitivo porque liberta de vínculos contextuais imediatos. Esta viabiliza a comunicação e a aprendizagem através de instrumentos como gestos, representações gráficas, signos falados e escritos. No entender de Vygotsky (1998) “o desenvolvimento da fala que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstracta, acontece quando a fala e a atividade prática, até então duas linhas completamente independentes, convergem” (p. 27).

A linguagem adquire uma função intrapessoal, além do seu uso interpessoal (Vygotsky, 1998). Ajuda as crianças a aprenderem a pensar, uma vez que o pensamento é-lhes transmitido através de palavras. A linguagem permite ainda descontextualizar o conhecimento, ajudando a pessoa a aceder a níveis superiores de desenvolvimento, na medida em que o uso de signos linguísticos, ou seja, as palavras, permite que o indivíduo se afaste cada vez mais de um contexto concreto. O domínio da linguagem, abstrata descontextualizada, flexibiliza o pensamento conceitual e proposicional.

Segundo Vygotsky (*idem*) a aprendizagem das crianças é uma atividade social que é enriquecida através da interação com os adultos e com outras crianças, sobretudo, as que se situam num nível de desenvolvimento superior ao seu. No sentido de melhor compreender-se este processo, Vygotsky definiu o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), considerando poder constituir-se como ponto de apoio para a orientação da ação educativa. Segundo o autor (*idem*), como refere Pimentel (2007), implica tomar em consideração:

a relação entre o nível de desenvolvimento real - determinado pela capacidade de solução de problemas de modo independente - e o nível do desenvolvimento **potencial** - em que se encontram as funções psicológicas em processo de amadurecimento, potencialmente emergentes, mas ainda não suficientemente consolidadas (pp. 224-225).

Vygostky (*idem*) defende que a aprendizagem ocorre em função de ações em parceria, pelo auxílio de outra pessoa mais experiente, capaz de propor desafios, questionar, apresentar modelos, fornecer pistas e indicar soluções possíveis. Com base nesses suportes e na ajuda de outros pode ocorrer a transformação e o enriquecimento dos esquemas de conhecimento. Portanto, promover experiências de aprendizagem atendendo à zona de desenvolvimento proximal significa colocar em ação competências e habilidades potenciais, usufruindo as crianças de apoio para acederem a determinadas realizações e, uma vez, internalizados esses processos tornam-se parte das suas aquisições, tornando-se capaz de as realizarem sozinhas. Por isso Vygotsky (1984)

afirma que, “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (p. 98). As experiências que, neste âmbito, é dado às crianças realizar, são muito importantes, permitindo-lhe aprender através do diálogo, da colaboração e da imitação. O adulto e os pares mais experientes podem, assim, assumir o papel de mediadores de aprendizagem, ajudando a criança a transformar o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real.

Para promover uma adequada intervenção, o educador deve ser um conhecedor do processo de aprendizagem, um observador atento, um avaliador consistente e perspicaz, capaz de, a cada momento, reinventar as práticas e os conceitos em função da criança. Por conseguinte, como refere Vygotsky (1998) “se ignorarmos os interesses das crianças e os incentivos que são eficazes para colocá-la em acção, nunca seremos capazes de entender o seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo o avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos” (p.122).

Por outro lado, é importante considerar que o autor defende, como refere Pimentel (2007), que o jogo favorece a criação de ZDP porque instiga a criança a agir e a pensar de forma mais complexa do que o que demonstra ser capaz noutras atividades. Ou seja:

Instiga a criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar o seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu repertório, criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desfiem o conhecimento já internalizado, impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento (Pimentel, 2007, p. 226).

Como afirma Pimentel (2007) “se a criança não pode agir como um adulto, pode fazer de conta que o faz, criando situações imaginárias em que se comporta à semelhança do comportamento adulto” (p. 227). Na brincadeira são empreendidas ações coordenadas e organizadas em ordem a um fim, favorecendo o pensamento abstrato e permitindo articular liberdade e controlo. Daí a importância de apoiar a educação pré-escolar na ludicidade.

A importância da vertente social no processo de desenvolvimento e aprendizagem humana é também acentuada por Bruner. Este autor enveredou, como referem Tavares e Alarcão (1985), por uma teoria humanístico-cultural ou fenomenológica, atribuindo grande relevância ao contexto cultural e à linguagem no

processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Bruner caracterizou o desenvolvimento cognitivo segundo três níveis ou estádios de representação, denominando-os: de representação ativa; representação icônica e de representação simbólica.

O *estádio da representação ativa* (0 a 3 anos de idade), é aquele em que predomina a ação. A criança representa o mundo circundante através da ação, agindo sobre os objetos ou situações presentes, com base em mecanismos reflexos, simples e condicionados até conseguir desenvolver automatismos. Essa ação traduz-se em respostas de natureza sensório motora, como: andar, agarrar, tocar, etc.

O *estádio da representação icônica* (dos 3 aos 9/10 anos de idade), em que se verifica um enorme desenvolvimento da memória visual e auditiva da criança, tornando-se capaz de utilizar imagens, em desenho e grafia, de organizar na mente os dados de forma seletiva, a ação é interiorizada e reversível e é capaz de estruturar a realidade imediatamente presente.

Estádio da representação simbólica (a partir do 10 anos de idade) constitui a forma mais elaborada de representação da realidade, a criança começa a ser capaz de representar a realidade através de uma linguagem simbólica, de caráter abstrato e sem uma dependência direta da realidade. Este estágio é referido como simbólico na medida em que a pessoa adquire o domínio da linguagem, que se traduz como veículo para a expressão dos seus pensamentos.

As crianças, no decurso do seu desenvolvimento, passam pelos três níveis de representação, seguindo essa sequência, mas a passagem, por cada uma delas, pode ser mais rápida se usufruirmos de um ambiente cultural e linguístico estimulantes.

Para Bruner (1997) a aprendizagem é um processo pessoal ativo de descoberta, pelo que se torna importante que as crianças usufruam de ambientes promotores de interações agenciadoras e de autoiniciativa. A autoiniciativa significa possibilitar à criança o controle daquilo que pretende fazer e, neste sentido, será importante promover uma cultura habilitadora que, como refere Bruner (2000) favoreça uma aprendizagem “participativa, proactiva, comunitária, colaborativa e mais votada à construção de significados do que à sua recepção” (p. 118).

Como também defende o autor (*idem*), a cultura deve estar sempre presente no ato educativo, sendo através dela que a comunidade conserva, transmite e partilha às gerações seguintes os modos de vida e a identidade cultural a que se pertence para que a possam manter. Os meios de representação colocados à disposição das crianças para

codificar as experiências que realizam merecem também atenção. Bruner, à semelhança de Vygotsky, atribui também particular relevo à linguagem, enquanto ferramenta de interação e construção sociocultural. Defende que a criança deve aprender a utilizar a linguagem como instrumento de pensamento e de ação. A aprendizagem por descoberta é outra das ideias defendida pelo autor, podendo contar nesse processo com o apoio do educador. Todavia, como defende Bruner (2000), o apoio que o educador dá à criança, nunca a deve substituir na construção de significados por ela própria. O educador é um andaime que “por meio do discurso da colaboração e da negociação” ajuda a criança a construir significados (p.86).

Sublinhando a importância de estimular a aprendizagem pela descoberta, Bruner defende, de acordo Kishimoto (2007), que “o aprender só tem significado quando se constrói, o que implica descobrir” e que “aprender, descobrir e construir fazem parte do mesmo processo” (p.257). Neste âmbito, defende a importância da aprendizagem por descoberta, para a melhoria das capacidades intelectuais, promovendo oportunidades de observar, analisar e pensar.

Preocupado com a forma de pensamento da criança, Bruner propõe, de acordo com Kishimoto (*idem*), a narrativa como modo de dar sentido ao mundo e à experiência e alerta que, ao nível da educação de infância: “a narrativa está presente na conversação, no contar e recontar histórias, na expressão gestual e plástica, na brincadeira e nas ações que resultam da integração das várias linguagens” (p. 258). Sublinha, ainda, que “se a narrativa dá sentido ao mundo, torna-se essencial sua inclusão no cotidiano infantil” (*idem, ibidem*). Nesta linha, sugere um conjunto de estratégias educativas que devem ser desenvolvidas. A primeira é a valorização dos contos, enquanto instrumentos de cultura que proporcionam diferentes leituras sobre o mundo, entendida como a predisposição para criar relatos e narrativas da nossa própria experiência, com objetivo de transmitir essa experiência aos outros. Como defende Bruner (2000) é importante que as narrativas tenham intencionalidade educativa.

Outra estratégia é o jogo, proporcionando este uma excelente oportunidade de transformação simbólica. Como refere Bruner (1984) “o jogo simbólico, qualquer que seja a função que cumpra para a criança a um nível individual, na resolução dos próprios problemas ou na consecução dos seus desejos, ao nível da fantasia tem uma função mais importante, para lhe ensinar as regras e convenções” (p. 64). Os jogos linguísticos apelam à participação da criança e, através de processos de colaboração competentes, apoiam o seu desenvolvimento linguístico.

A aprendizagem deve ser entendida como um processo ativo, no qual a criança constrói novas ideias ou conceitos, baseado em conhecimentos prévios, filtra e transforma a nova informação, formula hipóteses e toma decisões. O papel do educador deve centrar-se em desafiar as crianças à descoberta e à participação ativa nas tarefas em que se envolve, em ordem ao desenvolvimento de um currículo em espiral.

Nesta linha de pensamento, Dewey defende, como refere Pinazza (2007), que as situações educativas devem apoiar-se na atividade da criança, ou seja, ela deve aprender fazendo (*learning by doing*).

Dewey descreve o seu pensamento pedagógico, explicitando alguns princípios em que assenta. O primeiro princípio é o da *atividade*, considerando que o verdadeiro conhecimento é aquele que provém da experiência que, cada um, realiza, portanto, da ação. O segundo é o da *utilidade*, considerando que a aprendizagem só tem significado, quando esta é útil para a criança, com aplicação na vida real. O terceiro princípio é o da *união dos meios e dos fins*, referindo-se a que o currículo deveria ser concebido para responder os problemas quotidianos. Outro princípio defendido por Dewey, é o da *democracia*, devendo a escola promover a aprendizagem da cidadania pelo exercício da mesma. Tal, pressupõe a participação das crianças nas tomadas de decisão e na construção de um ambiente de liberdade individual e coletiva, cooperação e de respeito por cada uma. Esta ideia encontra-se, também, sublinhada por Marques (1998), defendendo o autor que “as escolas se deviam organizar como pequenas comunidades democráticas, empenhadas no desenvolvimento de actividades socialmente úteis, capazes de terem um impacto positivo no desenvolvimento dos valores democráticos” (p.51). O quinto e último princípio pedagógico referido por Dewey, diz respeito ao pensamento *científico*, enquanto meio que procura a inovação da ciência, pressupondo que se promova a reflexão e o pensamento crítico.

Por conseguinte, espera-se que os educadores/professores promovam oportunidades de desenvolvimento destes princípios.

Por sua vez, Bronfenbrenner (2002), enveredando por uma perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, alerta para importância que os contextos, mais e menos próximos, exercem no processo educativo das crianças, bem como a interação que entre eles se estabelece. Nesta linha, sublinha dever atender-se a quatro elementos: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo. O autor (*idem*) refere ainda que o processo de desenvolvimento humano se processa, de modo simultâneo, em dois domínios: o da

percepção e o da ação. Relativamente ao domínio da percepção considera que a criança integra elementos de contextos que influenciam a sua visão do mundo, nos quais não participa diretamente, como seja, o caso, crenças, valores e estilos de vida próprios da cultura e do meio onde se encontra inserida. Ao nível da ação, entende que a criança vai ampliando a sua capacidade de desenvolver atividades cada vez mais diversificadas e complexas, utilizando estratégias que favoreçam a sua progressão. Importa ter em conta que, como também refere Bronfenbrenner (*idem*), os contextos influenciam o desenvolvimento das crianças, mas são também, por elas, influenciados.

Releva-se, por isso, a importância do educador atender a estas diferentes dimensões na organização, desenvolvimento e avaliação da ação educativa.

3. As Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar [OCEPE] (ME/DEB, (2002)¹ apresentam-se como um importante instrumento de apoio à organização e avaliação da prática educativa pré-escolar, pelo que importa aprofundar a reflexão sobre mesmas. Como se sublinha neste documento, importa considerar os fundamentos e princípios educativos em que estas assentam e como traduzem uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem.

3.1. Fundamentos e princípios pedagógicos

A prática educativa pré-escolar, conforme o afirmado nas OCEPE (*idem*), deve ser orientada por uma pedagogia que preconiza: (i) o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo educativo; (ii) o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, valorizando os seus conhecimentos prévios e cultura como fundamentos para as novas aprendizagens; (iii) a exigência de resposta a todas as crianças, com base numa igualdade de oportunidades e adoção de uma perspetiva inclusiva; (iv) a construção articulada do saber, pressupondo-se uma abordagem holística e integrada das diferentes áreas de conteúdo, em que o brincar é um meio importante para aprender.

Destinando-se as OCEPE a apoiar o educador na construção e gestão do currículo apontam linhas de ação para a intervenção do educador, tendo em conta: a

¹ Referimos aqui documento que no período da nossa intervenção se encontrava em vigor, embora em alguns pontos de revisão do texto tomássemos em consideração o documento revisto (Silva, Mata, Marques, & Rosa, 2016).

observação, registo e documentação do processo educativo; a planificação, concretização e avaliação deste processo; a comunicação e articulação entre os diferentes agentes educativos, ao nível da instituição e com as famílias/comunidade. Cabe ao educador apoiar e favorecer estes processos, o que significa compreender as características do grupo e de cada criança, bem como dos contextos em que se integram e desenvolvem. Significa, ainda, planificar de forma integrada e flexível, de modo a valorizar e ter em conta os saberes e necessidades formativas das crianças. O planeamento deve integrar a participação das crianças, satisfazendo os seus interesses e motivações, e favorecer a sua progressão. É de salientar que a articulação do educador com os pais/famílias permitirá um melhor conhecimento das características das crianças e, naturalmente, a conjugação de esforços para lhes assegurar melhores oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Pressupõe-se a organização de um ambiente educativo que desafie as crianças à descoberta e à participação em atividades de natureza diversificada, experiencialmente significativas e potenciadoras de igualdade de oportunidades e de direitos de cidadania, como se prevê na Convenção dos Direitos da Criança (1989). O ambiente educativo deve entender-se, segundo uma perspetiva sistémica e ecológica (ME/DEB, 2002), abordagem que, como vimos no ponto anterior, assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio em que a criança se integra, sendo influenciada por ele, mas que também o influencia. É, ainda, de ter em conta os diferentes sistemas de interação em que as crianças se integram e como se apresenta a relação que entre eles se estabelece, em particular entre os que lhe estão mais próximos e de influência mais direta, como sejam a família e a instituição pré-escolar.

Importa que os adultos criem um clima de apoio positivo a cada criança, fomentando a sua confiança, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança, para o que se requer desenvolver estratégias de interação, quer entre pares, quer entre adultos crianças. Segundo Hohmann e Weikart (2011), importa entender que:

os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças, os adultos não dizem às crianças o que aprender ou como aprender – em vez disso dão às crianças o poder de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem. Ao desempenhar este papel, não só são activos e participantes, mas igualmente observadores e reflexivos; sendo observadores-participantes conscientes (p. 27).

Importa considerar que, como defendem Alonso e Roldão (2005), "a criação de um clima de confiança, respeito por cada um, de responsabilidade e de rigor leva-nos a conquistar, pelos afetos, o caminho do sucesso educativo" (p. 108).

O adulto ao evidenciar a importância dos discursos das crianças, bem como dos saberes que possuem, estará a promover a centralização do processo educativo nas suas capacidades, potenciando a aquisição de novos conhecimentos. Importa considerar que as crianças apreendem o mundo através das relações e interações que estabelecem com as pessoas que as rodeiam, sendo elas adultas ou da mesma idade, por meio das relações partilham experiências e conhecimento, constroem valores de cooperação, solidariedade e respeito pelo outro.

È importante (re)conhecer cada criança na sua individualidade, não esquecendo que a sua autoestima constrói-se também no coletivo e que, cada criança, é um ser único, com cultura e saberes próprios. Merece considerar que as crianças ao integrarem-se numa instituição pré-escolar vão aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros e a agir democraticamente. A interação com outras crianças é, sem dúvida, um factor importante para o seu desenvolvimento, permitindo-lhe aprender o significado de respeito por pares, do valor da amizade, da diversidade e da igualdade de oportunidades. É, por isso, que a educação pré-escolar pode entender-se como um importante pilar de socialização pública das crianças. Nesse processo não pode descuidar-se o papel da família e comunidade, para o que se requer um trabalho em parceria, no quadro de uma articulação coerente de esforços dos diferentes intervenientes educativos, quer ao nível da escola, quer da comunidade mais alargada em que o grupo se integra. Trata-se de princípios em que procurámos apoiar o projeto de intervenção em que nos envolvemos e que descrevemos no presente relatório.

3.2. Áreas e domínios de conteúdo curricular

As áreas de conteúdo a promover na educação pré-escolar são consideradas nas OCEPE (ME/DEB, 2002), como "âmbitos de saber com uma estrutura própria e pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer" (p.47). Estas, à semelhança do referido no ponto anterior, têm também subjacente uma abordagem o todo holística e lúdica, ainda que as aprendizagens a promover estejam estruturadas em três áreas, nomeadamente: a área de Formação Pessoal e Social; a área de Expressão e

Comunicação, na qual se distinguem os seguintes domínios: o das expressões, incluindo a expressão motora, plástica, dramática/teatro, musical e dança²; Linguagem oral e abordagem à escrita; Matemática; e a área de Conhecimento do Mundo.

No sentido de uma melhor explicitação dos conteúdos para que apontam, passamos a uma breve abordagem de cada área e respectivos domínios e subdomínios

A área de **Formação pessoal e social** assume particular expressão no processo educativo, tratando-se de uma área transversal e que, embora com intencionalidade e conteúdo próprios, as aprendizagens a desenvolver atravessam todo o trabalho educativo pré-escolar, sendo portanto retomados nas outras áreas.

Nas aprendizagens a promover releva-se a importância de favorecer a construção de autoestima e identidade, independência e autonomia, convivência democrática e cidadania.

A construção da identidade e autoestima prende-se com o reconhecimento e aceitação das características individuais, a identidade e igualdade de género, bem como dos laços de pertença social e cultural. A conquista de independência e autonomia pressupõe aprender a saber cuidar de si, a responsabilizar-se pela sua segurança, a fazer escolhas e a tomar decisões. A promoção de uma convivência democrática e cidadã pressupõe aprender a respeitar o outro, aceitar perspectivas e valores diferentes dos seus, ser solidário e assumir uma atitude crítica e interventiva em relação ao que se passa no mundo que a rodeia, valorizar e contribuir para preservação do património natural e cultural. Tratam-se de aspetos que nos mereceram particular atenção no decurso da nossa prática, envolvendo as crianças em iniciativas relacionadas com estas questões, como mais adiante teremos ocasião de ver, no capítulo 3.

A área de **expressão e comunicação** incide sobre o desenvolvimento de diferentes formas de linguagem consideradas indispensáveis para a criança interagir com os outros, expressar pensamentos e emoções de forma própria e criativa, atribuir sentido e representar o mundo que a rodeia. Reconhece-se a sua importância para as crianças poderem desenvolver instrumentos fundamentais para a aprendizagem nas diferentes áreas e para aprender ao longo da vida (ME/DEB, 2002).

O domínio da **expressão motora** apresenta uma abordagem organizada em torno de três eixos, com relação entre si, nomeadamente: Deslocamentos e equilíbrios, que diz

² A dança aparece indicada como subdomínio nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar (ME 2010) e como domínio no documento revisto.

respeito ao controlo voluntário do movimento do seu próprio corpo; Perícias e manipulações, que se refere à realização de ações motoras básicas de exploração e de relação do corpo com os objetos; Jogos, referindo-se ao desenvolvimento de relações sociais em situações de jogo.

No que se refere à **expressão plástica** é de considerar as oportunidades e os materiais de que as crianças dispõem para poderem promover atividades de pintura, desenho, modelagem, recorte e colagem, entre outras. A qualidade, a disposição ordenada materiais, a sua diversidade e acessibilidade são condições para que a criança possa realizar o que deseja. De acordo com Godinho e Brito (2010), na educação pré-escolar a expressão plástica deve combinar “experiências em torno da exploração e descoberta (criação), da utilização de técnicas (execução) e do contacto com diferentes formas de manifestações artísticas (apreciação)” (p. 11). Nas OCEPE (ME/DEB, 2002) releva-se também a importância de criar oportunidades para que as crianças possam experimentar, executar e criar, apreciar e dialogar sobre as suas produções e as das outras crianças, bem como para observar obras de arte, entre outros aspetos.

Quanto à **expressão dramática** é valorizada a representação simbólica, em que a criança, através de gestos, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, representa situações reais ou imaginárias que são, para si, significativas. A expressão dramática permite à criança descobrir-se a si e aos outros, indo para além da palavra, através da expressão de reações e atitudes quando interpreta diferentes papéis sociais e confronta diferentes interpretações. Possibilita-lhe ainda, como afirma Sousa (2003), “o desenvolvimento da personalidade, autoeducar-se, satisfazer algumas necessidades fundamentais, tais como: expressão de sentimentos, criatividade, ludismo, desempenho de papéis” (p. 39). O jogo dramático pode ser enriquecido com o recurso a objetos e materiais diversos e a interação com os outros, mediada através do faz de conta, da mímica, de fantoches, de marionetes e do teatro de sombras.

Por sua vez, a **expressão musical** assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos que a criança vai aprendendo a identificar e a produzir. A abordagem à música, como se refere nas OCEPE (ME/DEB, 2002), integra-se nas vivências e rotinas da sala e pressupõe uma prática sistemática e contínua, direcionada para o desenvolvimento de um quadro de referências artísticas e culturais. Envolve atividades diversas que se relacionam com o saber, escutar, cantar, dançar, tocar e criar. A música desempenha um papel importante na vida da criança na medida, em que promove a socialização,

estimula a imaginação, desperta a sensibilidade acústica, a consciência rítmica e estética. Facilita a interligação de audição, interpretação e criação, bem como o contacto da criança com diferentes géneros e instrumentos musicais. A **dança** possibilita, através do movimento, que as crianças expressem a forma como sentem a música, criar ou aprender formas de movimento expressivo e contactar com diferentes manifestações coreográficas. A dança favorece o desenvolvimento motor, pessoal e emocional e o trabalho em grupo.

O domínio da **linguagem oral e abordagem à escrita** envolve aprendizagens que requerem um processo de apropriação contínuo. O educador deve criar um clima de comunicação que promova a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. Importa considerar que o desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse da criança em comunicar e ter coisas interessantes para dizer (MED/DEB, 2002). Para além da comunicação oral é importante favorecer o desenvolvimento da consciência linguística, envolvendo as crianças na exploração lúdica da linguagem, usufruindo de prazer em lidar com palavras, inventar sons e descobrir as suas relações, como acontece quando se exploram rimas, lengas-lengas, trava-línguas ou poesias. Favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica, da palavra e sintática são também dimensões a promover pelo educador, bem como facilitar a emergência da linguagem escrita. Relewa-se a importância da criança com diferentes tipos de livros, de textos e outros suportes que ajudem as crianças a descobrir o gosto pela leitura e a desenvolver a sensibilidade estética. Importa considerar que, como se afirma nas OCEPE (idem, *idem*) “não podemos esquecer que o desenho é também uma forma de escrita e que os dois meios de expressão e comunicação surgem muitas vezes associados, completando-se mutuamente” (p. 69). Em relação à escrita é ainda de ter em conta a sua importância, pois como também se refere no documento:

sendo a das funções do código escrito dar prazer e desenvolver a sensibilidade estética, partilhar sentimentos e emoções, sonhos e fantasias, este é também um meio de informação, de transmissão do saber e da cultura, um instrumento para planificar e realizar tarefas concretas (p. 70).

No domínio da **Matemática** pressupõe-se que as crianças construam noções matemáticas a partir das vivências do quotidiano e de forma lúdica. As aprendizagens a desenvolver fundamentam-se na vivência do espaço e do tempo em contexto de atividades lúdicas de exploração e manipulação de materiais. Ao explorar o espaço a criança começa então a encontrar princípios lógicos que lhe permitem: classificar, seriar

e ordenar, formar conjuntos, adquirir a noção de quantidade e número encontrar e formar padrões, pesar e medir e resolver problemas. Com momentos que se sucedem ao longo do dia, a criança vai também construindo a noção do tempo. É, sobretudo, através de jogos, brincadeiras e, principalmente, de desafios que o educador vai proporcionar às crianças oportunidades para desenvolverem noções matemáticas, relacionadas com o desenvolvimento do sentido de número, emergência de operações, organização e tratamento de dados, geometria e medida. É de considerar que, como afirma Reis (2006) “estimular o raciocínio lógico matemático é muito mais do que ensinar matemática – é estimular o desenvolvimento mental, é fazer pensar” (p.9).

A área de **conhecimento do Mundo** assenta na curiosidade natural da criança em relação ao mundo em que se integra e no seu desejo de saber e compreender. Esse desejo deve ser fomentado e alargado através de oportunidades diversas para aprofundar, relacionar e comunicar o que conhece e do contacto com novas situações, que lhe permitam aceder a novos conhecimentos e teorias acerca do meio que a rodeia.

A forma como o educador proporciona tais descobertas vai permitir à criança expressar a sua curiosidade e criatividade de forma espontânea. Nas experiências de aprendizagem em que as crianças se envolvem devem poder explorar e manipular novos objetos, materiais, cores e texturas, investigando e procurando respostas para as questões que se lhe colocam.

O desenvolvimento desta área assenta no contacto com a própria metodologia própria das ciências, no sentido de fomentar nas crianças uma atitude investigativa e de seguir um processo de descoberta. É fundamental, como defendem Martins et al. (2009), apoiar o desenvolvimento do desejo de descoberta que as crianças possuem, devendo os adultos “proporcionar-lhes situações diversificadas de aprendizagem, para exploração de questões e fenómenos que lhes são familiares, aumentando a sua compreensão do real” (p.17). O meio próximo e conhecido das crianças pode ser o ponto de partida para aquisição de saberes, favorecendo o conhecimento dos outros meios diferentes do seu. Como se afirma nas OCEPE (ME/DEB, 2002) existe todo um conjunto de conhecimentos em relação ao meio social e cultural que as crianças vão adquirindo nos contextos imediatos (família e jardim de infância) e no ambiente da sua comunidade que a ajudam a situar-se em espaços e tempos mais alargados.

As experiências de aprendizagem devem ser encaradas de forma transversal e não como atividades isoladas, permitindo desta forma o enriquecimento das outras áreas curriculares (*idem*). Esta área permite a articulação com as restantes áreas, na medida

em que, através das relações com os outros, se vai construindo a identidade pessoal e coletiva, tomando posição perante o mundo social e físico e considerando que, de certo modo, todas elas constituem formas de conhecimento do mundo. Pretende-se, sobretudo, despertar a curiosidade das crianças relativamente ao mundo que as rodeia. Qualquer que seja a abordagem a realizar, o que parece constituir-se importante é que se promova o desejo de aprender, estimulando a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade em saber e a assunção de uma atitude crítica.

4. Modelos curriculares para a educação de infância

Considerando que a investigação no campo da educação de infância permite reconhecer os importantes contributos que o recurso a modelos curriculares concretos pode proporcionar para a construção de práticas educativas de qualidade, importa deter-nos sobre três desses modelos, como o modelo *High-Scope*, o modelo de *Reggio Emilia* e o modelo do *Movimento da Escola Moderna* (MEM). Trata-se de modelos de matriz socioconstruivista, mas com filosofias e especificidades de desenvolvimento próprias.

4.1. Modelo curricular de High-Scope

O modelo High-Scope teve como principal impulsionador David Weikart, que o iniciou na década de 1960, nos Estados Unidos, procurando promover um projeto de educação pré-escolar destinado a preparar crianças “em risco” para a entrada na escola (Hohmann, & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2013). Foi integrando vários outros contributos e passou por várias etapas de desenvolvimento, encontrando-se hoje amplamente divulgado e tido como referência a intervenção pedagógico de qualidade.

Valoriza-se, neste modelo, a iniciativa pessoal da criança, entendendo que, como referem Hohmann e Weikart (*idem*), “as crianças agem no seu desejo inato de explorar e descobrir” e que ao “perseguirem as suas intenções (...) envolvem-se invariavelmente em experiência-chave, interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (p. 5). Entende-se a criança como um aprendiz ativo, que aprende melhor a partir das atividades que ela mesma planeia, desenvolve e sobre as quais reflete.

A relação adulto-criança é um fator fundamental no seu desenvolvimento, possibilitando o estabelecimento de interações positivas entre o educador e a criança que lhe permitem expressar, com espontaneidade e confiança, os seus pensamentos e

sentimentos. Através de brincadeiras e diálogos, adulto e criança partilham o controle das situações e resolvem problemas. O adulto deve criar um ambiente que estimule e encoraje as crianças a envolver-se em atividades experiencialmente significativas e a refletir sobre as mesmas, de forma a dar resposta aos seus interesses e a promover a sua autonomia através da realização de escolhas em relação ao que fazer e como podem fazer. Por conseguinte, deve encorajar a criança à resolução de problemas e investir na criação de relações interpessoais positivas. Importa ter em conta que as crianças são capazes de interiorizar a rotina e, com o apoio do adulto, gerir o tempo necessário para desenvolver a sua ação, conseguindo estruturar o que quer fazer e não deixar tarefas inacabadas, mas se tal acontecer sabe que irá, de novo, ter tempo para as concluir.

Ao nível da organização do espaço prevê-se a existência de áreas diferenciadas de atividades, de modo a possibilitar diferentes aprendizagens curriculares. Estas devem incluir materiais que cativem a atenção das crianças, estimulem a sua criatividade e lhes possibilitem fazer escolhas e tomar decisões em função das suas opções. As áreas e os materiais devem estar identificados, acessíveis e organizados de modo a que, facilmente, possam ser localizados e arrumados pelas crianças.

Ao nível da organização do tempo, o educador deve planificar com a criança uma rotina diária sólida para o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa, permitindo estruturar o ritmo do dia a dia, possibilitando diferentes formas de interação, em grande e pequeno grupo, bem como desenvolver iniciativas individuais. A sequência de etapas ao longo da rotina diária, como referem Hohmann e Weikart (2011), “permite às crianças agir com intencionalidade e recriar as suas experiências mais memoráveis” (p. 246). A rotina inclui o processo de “planear-fazer-rever”, o qual permite que as crianças expressem as suas intenções, as coloquem em prática, reflitam sobre aquilo que fizeram e partilhem, com o grupo, as experiências realizadas.

É, ainda, valorizado o envolvimento das famílias no desenvolvimento da ação educativa, reconhecendo a importância da partilha de saberes e de experiências socioculturais.

No que se refere ao processo de observação/avaliação, como afirmam Hohmann e Weikart (2011), este “implica um espectro de tarefas que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar as crianças, interagir com elas, e planear para elas recebe toda a energia e atenção do adulto (p.8).

4.2. Modelo curricular Reggio Emilia

O modelo curricular *Reggio Emilia* teve como principal impulsionador Loris Malaguzzi, em Itália. Entre os seus princípios acentua-se a comunicação, a interação, a cooperação, a construção e a partilha de conhecimentos. Tem por base uma pedagogia da escuta e de valorização das diferentes formas de expressão e comunicação, designadas como as “Cem linguagens da criança” (Edwards, Gandini & Forman, 1999), bem como o envolvimento das famílias e da comunidade.

Neste modelo as interações e as relações entre todos os intervenientes no processo educativo são o núcleo central da sua pedagogia. Como afirma Lino (2013, retomando a ideia de Rinaldi), no modelo *Reggio Emilia* “acredita-se que todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, onde a criança tem um papel ativo na sua socialização construída com o grupo de pares e com os adultos” (p. 118). A autora (*idem*) acrescenta dizendo:

A ênfase não é colocada na criança individual, mas na criança situada numa rede de relações e interações com as outras crianças, com os professores, com os pais, com a sua própria história e com o contexto social e cultural envolvente (*ibidem*).

É um modelo em as crianças são incentivadas a levantar questões, a procurar respostas e em que lhes são proporcionadas múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver os problemas que lhes vão surgindo. As crianças são ainda encorajadas a explorar todas as possibilidades que o ambiente oferece e a expressar-se através de diferentes “linguagens”, isto é, do desenho, pintura, colagem, escultura, palavra, movimento, jogo, dramatização e música, o que a conduz ao desenvolvimento surpreendente de habilidades simbólicas e de criatividade. A comunicação é considerada um elemento fundamental neste modelo, pretendendo cultivar a criatividade, a cooperação, a invenção, a inovação e a investigação.

A diversidade de atividades realizadas não apresenta uma rotina fixa. Os projetos emergentes das ideias das crianças, são trabalhados como conteúdo curricular sendo desenvolvidos por meio de diferentes linguagens e envolvendo toda uma comunidade. O ciclo de aprendizagem acontece como resultado de um fluxo entre três grandes círculos dinâmicos: o levantamento de hipóteses, a concretização de experiências e a elaboração de conclusões que, por sua vez, pode levantar novas hipóteses. Em simultâneo, acontece, também, o processo de reflexão, de expressão ou comunicação da expressão e de experimentação. Assim, nasce um currículo emergente gerido e registado pelos educadores e refletido em equipa.

A organização do espaço educativo, designado este como “o terceiro educador” é cuidadosamente organizado de modo a criar um ambiente rico e estimulante, que possa refletir as ideias, os valores, as atitudes e o património sociocultural, e promover a interação social. Existe uma preocupação constante com a sensibilidade estética e com a acessibilidade dos materiais, que são cuidadosamente escolhidos pelos adultos de acordo com o contexto cultural da comunidade em que se encontra inserida a escola.

O espaço educativo é organizado por ateliês específicos. As produções das crianças documentam o trabalho desenvolvido, sendo expostas nas paredes, com vista à sua divulgação, valorizando o seu esforço e promovendo o desenvolvimento do seu espírito crítico.

A avaliação das crianças não é feita de acordo com os resultados obtidos nas atividades desenvolvidas, mas antes da análise das suas potencialidades, sendo encorajadas à procura de novas respostas.

4.3. Modelo curricular do Movimento da Escola Moderna

Este modelo curricular foi criado pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), o qual se constitui em Portugal na década de 1960, tendo como principal fundador Sérgio Niza. O modelo, como afirma Folque (2014), “foi consolidado ao longo dos anos, através de um contínuo de reflexão teórica e de inovações práticas realizadas por professores e diferentes níveis educativos que vão desde a educação pré-escolar ao ensino superior e que trabalham em cooperação” (p. 51).

Centra-se no desenvolvimento pessoal, social e cultural das crianças e educadores/professores e assenta em princípios de iniciação a práticas democráticas, de reinstituição de valores e significações sociais e de reconstrução cooperada da cultura (Niza, 2013; Folque, 2014).

A instituição pré-escolar é entendida como um espaço, no qual educadores e crianças devem, como refere Niza (2013), criar “as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural” (p.144). O MEM tem como finalidade o envolvimento e a corresponsabilização das crianças na sua própria aprendizagem, numa perspetiva de educação inclusiva e assenta em três princípios fundamentais: a cooperação educativa; a promoção de circuitos de comunicação e a participação democrática direta (*idem*).

Entende-se que as aprendizagens são construídas a partir das experiências culturais de cada um e apoiadas nas interações com os pares e adultos. O papel do educador (adulto) é, por sua vez, encarado como o de promotor de uma organização participada; dinamizador da cooperação, animador cívico e moral do treino democrático, auditor ativo para favorecer a livre expressão e atitude crítica, alguém que mantém e estimula a autonomização e responsabilização de cada educando e do grupo. Para promover esse processo, bem como para apoiar a planificação e avaliação, recorre-se a um conjunto de documentos de registo/instrumentos de pilotagem, tais como: mapa de presenças, mapa de atividades, mapa de tarefas, comunicações, plano semanal, lista de projetos e o diário de grupo. Estes instrumentos ajudam o educador e as crianças a orientar e regular a sua ação, constituindo-se como meios importantes de regulação formativa dos processos de planificação e avaliação. Favorecem ainda, a participação das crianças nesses processos, bem como na organização do espaço educativo.

O espaço educativo é organizado por diferentes áreas de trabalho, também conhecidas por oficinas ou ateliês, devendo cada uma assemelhar-se, o mais possível, aos espaços sociais originais e que permitam às crianças realizar escolhas e concretizar as atividades previamente escolhidas. Os materiais devem estar ao alcance e à disposição das crianças, para que possam utilizá-los e arrumá-los com autonomia. O espaço da sala é enriquecido com as produções das crianças, que retratam e dão sentido à vida do grupo, apoiam as aprendizagens, sugerem e provocam projetos.

Para a construção da aprendizagem também contribuem os projetos desenvolvidos na sala de atividades, partindo também dos interesses e questões levantadas por crianças e adultos. Trabalhar e aprender através de projetos permite às crianças desenvolverem capacidades de questionamento, trabalho em grupo, intervenção cooperativa e de resolução de problemas, entre outras. A vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia direta, não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação, valorizando a interação e a partilha entre o contexto educativo, as famílias e a comunidade.

5. Desafios para o desenvolvimento de uma prática educativa ativa e criativa

O desejo de representar e partilhar experiências com os outros parece ser uma característica humana básica, mas que requer oportunidades de desenvolvimento ao longo da vida. Importa, por isso, proporcionar às crianças o envolvimento em experiências criativas e imaginativas, enquanto oportunidade de: desenvolver o potencial humano em toda a sua extensão; melhorar a nossa capacidade de pensar, agir e comunicar; expressar sentimentos e sensibilidades; exercitar as capacidades físicas e de percepção; explorar valores e compreender a nossa cultura e a de outros povos.

De acordo com Vieira e Lino (2007) a perspetiva de Piaget releva a importância de fomentar a criatividade, isto é, valorizar diferentes respostas a uma mesma proposta, seja no campo das atividades de desenvolvimento da linguagem ou do desenho e de várias aprendizagens. A criatividade não é somente a imaginação, mas sim a transformação de um objeto noutra, a redefinição da sua função, a adaptação a novas situações, a mobilidade, entre outros aspetos.

Torna-se importante promover projetos educativos que valorizem e encorajem a expressão criativa, favorecendo a exploração e compreensão do mundo, o questionamento e a reflexão sobre o mesmo. Nesta linha, aumentam as oportunidades de cada um poder estabelecer novas relações, aceder a novos entendimentos e construir novos significados. Importa considerar que a expressão criativa permite que as crianças possam experimentar, observar e apreciar a beleza e o valor da herança cultural de que dispomos e compreender outras culturas. As crianças precisam de usufruir de espaços e materiais que as desafiem a representar as suas experiências, sentimentos e ideias, se se quiser apoiar e favorecer o seu bem-estar e desenvolvimento.

As crianças usam as suas representações criativas para comunicar e exprimir os seus pensamentos de forma não-verbal e verbal. Elas podem expressar-se de forma criativa, recorrendo a múltiplas formas de linguagem, como: a palavra oral e escrita, o desenho, pintura, colagem, modelagem, corporal e musical, bem como a construção de figuras, usando blocos ou outros materiais. Se quisermos que as crianças expressem a sua imaginação, temos de criar um ambiente no qual o possam fazer. Ao criarmos esse ambiente, precisamos de refletir sobre o papel do adulto e das crianças nesse processo, bem como o do espaço físico.

Neste âmbito algumas questões nos merecem questionamento e reflexão, que se prendem com o *como* facilitar e apoiar esse processo, evitando o dirigismo para o qual, por vezes, se tende. Sabemos que é importante ter em conta a variedade e qualidade dos materiais que se colocam à disposição das crianças, mas também a sua organização, facilitando a identificação e acesso a estes, bem como o arrumo quando deixam de ser utilizados.

Cada contexto possuirá as suas próprias possibilidades, as quais precisam ser identificadas e refletidas, em ordem a maximizar o seu potencial de oportunidades, aprendizagem e recreação e promover esforços ao seu enriquecimento.

Capítulo II. Quadro metodológico do estudo

Neste capítulo procedemos à explicitação das opções metodológicas adotadas ao nível da ação investigativa que promovemos em torno da prática educativa que desenvolvemos e que nos merece análise no presente relatório. Procuramos explicitar a natureza do estudo, os objetivos e os procedimentos de recolha e análise de dados, bem como o trajeto da investigação seguido.

1. A investigação-ação como estratégia de estudo

No presente estudo enveredámos por uma perspetiva metodológica qualitativa e interpretativa, adotando a investigação-ação como estratégia investigativa.

Procurando explicitar o significado atribuído à investigação-ação enquanto estratégia de pesquisa, importa considerar o leque diversificado de definições a que a revisão bibliográfica nos permitiu aceder. Detemo-nos em algumas dessas definições, que nos ajudam a melhor entender a orientação do processo educativo e investigativo que procurámos desenvolver.

Destacando, começamos por considerar que, segundo Elliot (1991, citado por Máximo-Esteves, 2008), “podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre “ (p. 18). Nesta linha, importa sublinhar que subjacente à ação e investigação em que nos envolvemos esteve a preocupação em recolher informação que nos ajudasse a compreender e a promover uma prática educativa que favorecesse o desenvolvimento e a integração social de todos, crianças e adultos. Entendemos que a ação investigativa poderia apoiar-nos na resposta aos problemas e desafios colocados pela prática educativa, inová-la de forma refletida e ampliar as oportunidades de formação e desenvolvimento profissional. Como afirma Máximo-Esteves (2008):

a investigação-ação parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir, para escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados (p. 9).

Estes aspetos mereceram-nos particular questionamento, não possuindo à partida um suporte teórico e metodológico que nos permitisse facilmente delimitar os objetivos e a metodologia de pesquisa. Daí a importância da revisão bibliográfica para aprofundar

conhecimentos, quer no campo da educação e intervenção em contexto pré-escolar, quer sobre a metodologia de investigação a adotar.

É de considerar as possibilidades que investigação-ação apresenta de articulação da ação pedagógica e investigativa, bem como de desconstrução de crenças que, por vezes, limitam o entendimento que se faz desse processo. Nesta linha merece considerar que, de acordo com Bento (2011), a investigação-ação pode entender-se como “uma investigação científica sistemática e autorreflexiva levada a cabo pelos próprios profissionais no exercício das suas actividades para melhorar a sua prática” (p.57). Enfatizando a dimensão fenomenológica da realidade em estudo, a investigação-ação norteia-se por ações de conhecimento e de intervenção, com o objetivo de encontrar respostas para os problemas do grupo e da comunidade. Por sua vez, Bogdan e Biklen (2013) acentuam que a investigação-ação “consiste na recolha de informações sistemáticas com objetivo de promover mudanças sociais” (p. 292).

Como características fundamentais desse processo os autores (*idem*) indicam as seguintes: a investigação decorre em ambientes naturais; a recolha de dados deve ser interativa e humanística, envolvendo a participação ativa dos sujeito envolvidos; os dados recolhidos são, principalmente, de carácter descritivo, na forma de palavras ou imagens; os investigadores interessam-se pelo processo, e não apenas pelos resultados ou produtos; a análise dos dados é feita de forma indutiva; interessa compreender significado da situação.

Trata-se de dimensões em que se apoia o estudo que procurámos promover, procurando assumir uma atitude interpretativa da informação que nos ia sendo possível recolher, no sentido de encontrar respostas que nos ajudassem a criar novas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e de nós próprias. Ideia que parece encontrar apoio na perspectiva apresentada por Máximo-Esteves (2008), quando afirma que “uma característica da investigação interpretativa é a sua natureza interativa, concebida não como um processo linearmente sequencial, mas recorrente (...), isto é, presente ao longo de toda a investigação” (p. 103). Relevamos a dinâmica do percurso investigativo em contínua articulação com a ação, para que pudéssemos melhor compreender e orientar a nossa intervenção.

2. Contextualização e objetivos do estudo

Reconhecendo a importância da participação da criança na construção do seu próprio conhecimento, conforme o acentuado no enquadramento teórico deste trabalho, entendemos ser importante envolver as crianças em experiências de aprendizagem em que pudessem assumir um papel ativo na construção dos seus próprios saberes e na procura de estratégias educativas que permitissem ultrapassar o isolamento em que a baixa densidade populacional da localidade e a pequena dimensão do grupo/turma tendiam a fazer-nos sentir. Procurámos, assim, que assumissem o seu papel de cidadãos ativos e competentes para conhecer e mobilizar meios que lhes permitissem desenvolver-se, valorizando nesse processo a riqueza cultural e histórica do meio local.

Nesta linha, formulámos os seguintes objetivos de pesquisa:

1. Valorizar o património histórico-cultural local no processo de ensino-aprendizagem pré-escolar.
2. Analisar estratégias de intervenção que facilitem a interação com a comunidade.
3. Refletir sobre as potencialidades formativas que o(s) contexto(s) apresentam.

3. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Ao pensar na realização de uma investigação é necessário refletir e selecionar os meios de recolher e analisar a informação. Nesta linha, recorreremos a um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de informação, que passamos a descrever.

3.1. A Observação

Recorreremos à observação como a técnica principal de informação, considerando o papel de atores e investigadores que assumíamos, pelo que se tornava importante irmos recolhendo dados no decurso da ação educativa.

Segundo Sousa (2005), “a observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (p. 109). O autor sublinha que há áreas em que o recurso à observação é um excelente método de recolha de informações, referindo, entre outros, o caso de estudos em contexto de jardim de infância. Isto porque, como também refere o autor (*idem*) permite realizar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes das crianças sem alterar a sua espontaneidade.

Máximo-Esteves (2008) sublinha também a importância do recurso a esta técnica de recolha de dados, considerando que “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87). Ajuda a compreender os contextos e as pessoas que nele se integram, bem como as suas interações (*idem*).

O recurso à observação pressupõe decidir sobre como efetuar o registo dos dados da observação, situando-se as notas de campo e o diário das práticas entre os instrumentos que mais frequentemente são utilizados (*idem*), aos quais também nós recorreremos.

3.2. Notas de campo

Segundo Bogdan e Biklen (2013) as notas de campo caracterizam-se por ser um poderoso auxílio da observação. Estas incluem registos de natureza descritiva, sendo o mais concretos possível, podendo incidir sobre ações e interações (conversas), respeitando a linguagem dos participantes. Podem ainda incluir registos interpretativos, interrogações, sentimentos, ideias e impressões que surgem no decorrer da observação. No sentido de não se perder informação, devem ser registadas o mais breve possível, portanto no momento em que ocorrem ou logo a seguir.

Trata-se de aspetos que procurámos ter em consideração, trazendo connosco um bloco para efetuar esses registos. No registo das notas de campo, procurámos descrever o que escutámos e o que vimos, mas também o que sentimos, o que nos ajudou a contextualizar e interpretar as ações e situações.

3.3. Diário da prática

Como refere Máximo-Esteves (2008) os diários são “colectâneas de registos descritivos acerca do que ocorre na aula sob a forma de notas de campo ou memorandos (...) de observações estruturadas e registo de incidentes críticos” (p. 89).

Ao longo da nossa prática educativa elaborámos um diário onde registámos as situações ou afirmações mais significativas correspondentes a experiências de aprendizagem vividas pelas crianças, preocupando-nos que fossem o, mais detalhadas possível e concretas, permitindo-nos efetuar registos interpretativos e reflexivos acerca da ação educativa, registar as nossas expectativas, resultados e comentários pessoais

sobre as situações. Neste diário fomos incluindo ainda registos fotográficos que ajudavam a complementar a informação anotada.

3.4. Produções das crianças

As produções das crianças, tanto orais como escritas, são uma forma de documentar o trabalho que as crianças realizam. Como refere Máximo-Esteves (2008) “a análise dos artefactos produzidos pelas crianças é indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem ” (p. 92).

Os trabalhos produzidos pelas crianças ao longo da prática, como teremos ocasião de perceber no capítulo de descrição e análise da prática educativa, foram um importante suporte para apoiar e interpretar a ação educativa e investigativa desenvolvida. Foram utilizados registos gráficos/icónicos, individuais e coletivos, bem como outros documentos, permitindo-nos refletir e compreender o significado das experiências vivenciadas pelas crianças.

3.5. Registos fotográficos e áudio

O recurso ao registo de imagem através de fotografia é também um meio que auxilia a recolha de dados. Segundo Bogdan e Biklen (2013) através do registo fotográfico é possível obter “informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interacção e sua forma de apresentação em determinadas situações” (p. 141). Como referem os autores (*idem*), uma das qualidades e finalidades reconhecidas a este instrumento, é a de ser “um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descuidados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir” (p.189). Por outro lado, Máximo-Esteves (2008) sublinha que as fotografias permitem arquivar informação visual e tê-la disponível para mais tarde poder ser analisada e reanalisada. O registo de informação com recurso à gravação do som é outro meio que permite registar informação, de modo a captar discursos, como ocorrem, e arquivá-la para análise.

No decorrer da nossa prática educativa recorreremos frequentemente ao uso de máquina fotográfica, instrumento permanente na rotina da sala, utilizada quer pela educadora quer pelas crianças, bem como ao registo áudio, utilizando o gravador do telemóvel. Sentimos necessidade de registar alguns momentos mais revelantes, surgindo os registos audiovisuais como sendo uma forma de observar, recolhendo dados para análise e interpretação da ação educativa.

3.6. Entrevista

A entrevista é outra técnica importante de recolha de informação, sendo utilizada, como refere Máximo-Esteves (2008), “quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro” (p. 93). Foi procurando conhecer o ponto de vista de uma pessoa acerca da sua obra artística, sobre a qual havia incidido uma experiência de ensino-aprendizagem, que recorremos a uma entrevista que entendemos como *informal* (Máximo-Esteve, *idem*) porque embora tivéssemos definido, à priori, algumas questões em conjunto com as crianças, decorreu como uma conversação com a entrevistada, em que em alguns momentos surgiram também questões da sua parte, mas não perdendo de vista a recolha da informação pretendida.

4. Procedimentos e análise da informação

Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa a preocupação centrou-se em aceder a uma leitura da informação que pudesse ajudar-nos a melhor compreender o desenvolvimento da prática educativa e o sentido que assumia para os intervenientes, crianças e adultos. Daí a incidência na descrição e sistematização da informação.

Assim, procedemos à transcrição da informação, tendo em conta as técnicas e instrumentos utilizados e a uma leitura da mesma, organizando-a de modo a permitir-nos ilustrar e analisar a experiências de aprendizagem promovidas. Neste processo recorreremos à análise de conteúdo (Bardin, 2014), técnica que permite descrever, analisar e interpretar a informação, no sentido de aceder a uma nova compreensão da realidade em estudo.

Considerando a complexidade que envolve um projeto de investigação-ação com crianças pressupõe atender a alguns fatores que podem influenciar o desenvolvimento e a qualidade do mesmo. Nesta linha, importa ter em conta, entre outros aspetos, que como alerta Alderson (2005):

um dos maiores obstáculos, ao se fazer pesquisas com crianças, é infantilizá-las, percebê-las e tratá-las como imaturas e, com isso, produzir provas que apenas reforçam as ideias sobre sua incompetência. Isso pode incluir "falar com condescendência", usar palavras e conceitos simples demais, restringi-las a dar apenas respostas superficiais, e envolver apenas crianças inexperientes e não as que têm experiências relevantes intensas e poderiam dar respostas muito mais informadas (p. 423).

Trata-se de aspetos que nos mereceram particular atenção, reconhecendo e tratando as crianças como seres competentes, em desenvolvimento, o qual requer ser apoiado pelos educadores/professores em articulação com as famílias.

Respeitando o seu direito de cidadania ativa, valorizamos a sua participação e construção identitária, salvaguardando o direito à privacidade de cada uma.

Nesta linha, na descrição da informação optámos por não identificar as crianças, designando-as por um nome fictício, para preservar o seu anonimato, embora tivéssemos solicitado e obtido a devida autorização dos pais e da instituição para a recolha e utilização dos dados.

Capítulo III . Contextualização da prática educativa

Neste capítulo descrevemos as características do contexto educativo, tendo em conta o meio sociogeográfico em que se integrava a instituição, o grupo de crianças e a organização do espaço e do tempo.

1. Caracterização do contexto

O conhecimento do contexto em que se integravam as crianças com as quais desenvolvemos o projeto de intervenção e investigação educativa que relatamos no presente relatório torna-se importante para que melhor possamos compreender a pertinência do mesmo. Como referem Graue e Walsh (2003) “tentar pensar nas crianças sem tomar em conta as condições de vida real é despir o significado tanto as crianças como as suas ações” (p. 25). Requer-se ter em conta que as experiências decorrem em contextos localizados numa cultura e momento específicos. Como referem os autores (*idem*) o contexto empresta vida à imagem retratada, devendo entender-se como “um espaço e um tempo cultural e historicamente situado” (*ibidem*). Por outro lado, importa também considerar que o contexto local em que se integra o jardim de infância em que desenvolvemos a ação educativa se encontra inserido em outros contextos sociogeográficos e culturais mais vastos, que merecem também ser tidos em consideração.

O jardim de infância em que desenvolvemos o projeto de intervenção situava-se numa localidade rural, sede de freguesia, do nordeste transmontano, distando doze quilómetros da sede do concelho. Nela residiam cerca de trezentos habitantes, tendo como principal ocupação atividades agrícolas (olivicultura e viticultura) e a pecuária. A aldeia dispunha de um vasto e valioso património cultural, do que se destaca: a Igreja Matriz, sete capelas, o pelourinho, três solares, uma fonte romana, um castro, uma necrópole, inscrições rupestres, um lagar romano e ruínas de uma ponte medieval. Também possuía um património cultural imaterial rico em tradições e lendas, com a “Lenda do Castelo” e a “Lenda do Olival” e a “Lenda da Crica”, ao qual fazemos uma referência mais alargada no próximo capítulo deste trabalho.

A localidade dispunha ainda de algumas instituições e serviços, tendo no período em que decorreu este projeto (2013/2014) lar de terceira idade, escola do 1.º ciclo do

ensino básico, centro cultural, dois cafés e três mercearias, funcionando numa delas um posto de correios.

2. Caracterização da instituição

O jardim de infância pertence à rede pública do Ministério da Educação e encontrava-se integrado num Agrupamento de Escolas, que enquadrava os jardins de infância e as escolas do ensino básico e secundário do concelho. Por conseguinte, e tal como o previsto no Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de maio, a prática educativa integrava-se no projeto curricular do Agrupamento, comum a todas escolas e jardins de infância do concelho. Este visava favorecer um percurso sequencial e articulado, superar situações de isolamento, a que algumas instituições, sobretudo em contextos de maior interioridade, como este em que desenvolvemos a nossa prática educativa, se sentem, por vezes votadas, ao esquecimento bem como reforçar a capacidade pedagógica da instituição e promover uma gestão racional de recursos³.

A componente educativa/curricular, conforme a legislação em vigor, era de cinco horas diárias, decorrendo das 9:00 às 12:00 e das 14:00 às 16:00. Para além desta componente encontrava-se em funcionamento na instituição a Componente de Apoio à Família, da tutela da Câmara Municipal, assegurando o serviço de almoços das 12:00 às 14:00 e, no período da tarde, o prolongamento do horário, das 16:00 às 17:30.

A equipa pedagógica é constituída por uma educadora, três professores colocados pela autarquia (em atividades de educação física, inglês e música), uma assistente operacional, que tinha como funções prestar apoio ao desenvolvimento das atividades do quotidiano educativo e da atividades de apoio à família.

Ao nível das instalações, o jardim de infância é um edifício de um só piso, ao nível do rés do chão. Possuía um espaço de entrada, onde havia painéis de divulgação de informação acerca do regulamento interno, horário de funcionamento da instituição e dos projetos e atividades. A sala de atividades é ampla e com largas janelas que não só permitiam uma boa iluminação natural, como também o contacto visual com o meio exterior. Dispunha, ainda, de uma cozinha equipada (com frigorífico, fogão, micro-ondas, banca e armário), casas de banho para as crianças e para os adultos, e de uma arrecadação, permitindo dispor dos espaços e equipamentos essenciais para a construção de respostas de atendimento de qualidade.

³ Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de maio, art. 5.º; Decreto-Lei, 75/2008, de 22 de abril, art. 6.º).

O meio envolvente local possibilitava também que as crianças pudessem realizar um leque diversificado de experiências sociais, culturais e recreativas. Ao nível do espaço de recreio dispunha de alguns equipamentos, como escorrega e baloiços, e possuía uma grande extensão de areia e de jardim, com várias espécies de flores e árvores, apresentando oportunidades diversas de exploração e descoberta. São, ainda, de referir alguns materiais que existiam à disposição das crianças e que podiam levar para o recreio, em função das suas escolhas e preferências lúdicas, como por exemplo cordas, bolas, etc. Esta área permitia que as crianças pudessem correr, saltar, baloiçar, escavar, jogar, o que, com uma supervisão e acompanhamento ativos dos adultos, lhes permitia criar e beneficiar de importantes e diversificadas oportunidades de interação e diversão e, por conseguinte, de aprendizagem e desenvolvimento. Relevamos a importância deste espaço, pois, como afirmam Hohmann e Weikart (2011), permite às crianças “expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (p. 433) e experimentarem “o mundo natural de formas que lhes fazem pessoalmente sentido” (p. 434). As OCEPE (ME/DEB, 2002) sublinham as potencialidades educativas que o espaço exterior pode oferecer às crianças, permitindo-lhes brincar, explorar, interagir e fazer descobertas, devendo, por isso, merecer atenção e investimento por parte do educador, aspeto que tivemos em consideração no decurso da nossa prática.

3. Organização do espaço/sala de atividade

A sala de atividades foi organizada de modo a poder integrar e responder aos interesses e necessidades formativas das crianças, e a tirar partido dos equipamentos, mobiliário e materiais pedagógicos de que dispunha. Procurámos que se constituísse como um espaço que desafiasse as crianças à exploração e à aprendizagem, num clima de harmoniosa (inter)ação e de oferta de oportunidades diversas de atividades. Pretendemos, sobretudo, que, como defendem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), pudesse apresentar-se como: um espaço de bem-estar, alegria e prazer; organizado e flexível; plural e diverso; esteticamente agradável; seguro; lúdico e cultural. Procurámos que, como também sugerem as autoras (*idem*) fosse “um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar” e “para aprender”, dando acesso a instrumentos culturais (p. 11). Portanto, um espaço que integrava intencionalidades múltiplas e que permitia brincar e trabalhar, e atender a diferentes ritmos, identidades e culturas das crianças. Seguindo esta linha de pensamento, procurámos, em conjunto com as crianças, organizar um espaço que facilitasse a experimentação, a (re)descoberta e a exploração de materiais, bem como a vivência de experiências em que as crianças contassem com o

acompanhamento e apoio do adulto. Aspeto que merece sublinhar, entendendo que o espaço retrata a relação ensino-aprendizagem (Rodrigues, 2012), sendo expressão das intenções do educador e da dinâmica do grupo (M/E/DEB, 2002).

A reflexão sobre a funcionalidade e adequação do espaço permitiu-nos que fosse sendo (re)organizado de acordo com as necessidades e a evolução das crianças, envolvendo-as nesse processo. Tal como os modelos curriculares⁴, abordados no capítulo anterior, defendem, o espaço foi organizado por várias áreas de interesse e de modo a que os materiais estivessem visíveis e acessíveis às crianças, bem como que fossem arrumados sempre nos mesmos lugares, de modo a que pudessem localizá-los, usá-los e arrumá-los, favorecendo as oportunidades de escolha, o sentido de controlo sobre o ambiente e, por conseguinte, a sua autonomia.

A sala foi organizada por áreas bem definidas, integrando: área da casa; área de jogos; área da biblioteca; área da expressão plástica; área do computador, área da música, e, a área das construções/garagem.

Cada área foi identificada com um registo escrito e gráfico elaborado pelas crianças, através de símbolos e nomes escritos, favorecendo o contato com o código escrito e leitura do mesmo. O grupo de crianças participou, com muito empenho, no processo de organização dos materiais e identificação das áreas. Passamos a descrever, de forma resumida, a organização de cada uma dessas áreas, relevando o seu papel no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A **área da casa** permite às crianças vivenciar experiências quotidianas através da representação de papéis e simulação de situações, ajudando a colocar-se no papel dos adultos. Esta área integrava dois espaços: cozinha e quarto. Em cada um destes espaços, as crianças tinham à sua disposição mobiliário, utensílios e materiais específicos. No primeiro havia vários utensílios de cozinha, máquina da roupa, micro-ondas, fogão e produtos para improvisar a confeção de refeições, bem como mesa cadeiras onde costumavam realizá-las. No segundo espaço, encontrava-se mobília de quarto, um espelho, roupa e acessórios diversos, pulseiras, anéis, carteiras, bonecas e roupa de bonecas, permitindo-lhes recriar situações do quotidiano familiar através do jogo de faz de conta interpretar diferentes papéis. Na área da casa, como referem Hohmann e Weikart (2011), “as crianças têm múltiplas oportunidades para trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicar sobre papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas

⁴ Referimo-nos aos modelos curriculares *High Scope*, *Reggio Emilia* e do Movimento da Escola Moderna.

das outras” (p. 188). Por conseguinte, nela usufruem de oportunidades diversas de aprenderem e de se desenvolverem.

A área dos jogos incluía jogos de mesa, tendo à disposição das crianças materiais que podiam explorar livremente, como lotos, dominós, puzzles, jogos de encaixe, enfiamentos e legos, entre outros. Os jogos encontravam-se identificados e etiquetados por cores, de modo a que fossem utilizados pelas crianças de forma autónoma. As atividades desenvolvidas neste tipo de espaço permitem promover o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, atenção/concentração, coordenação óculo-manual, pensamento e cidadania.

A área da biblioteca apresentava-se como um lugar muito acolhedor, pelo que, e porque o grupo integrava um pequeno número de crianças, foi eleito o nosso local de reunião, no tempo de acolhimento da manhã. Como espaço de atividades, dispunha de duas estantes, uma televisão, dois sofás e aparelhagem de som, um DVD, um vídeo gravador e uma grande quantidade e variedade de livros, revistas e jornais. Estes materiais proporcionavam às crianças oportunidades diversas de observação e leitura, implicando-se em folhear, observar e simular a leitura recorrendo a pistas visuais, bem como em ouvir o adulto ler, solicitando-nos a fazê-lo. Nesta área havia ainda materiais que possibilitavam às crianças realizar dramatizações com fantoches, ouvir música e histórias, em registo áudio e vídeo, e gravar narrações de histórias, por si, produzidas.

O recurso a esta área assumia particular interesse no dia em que recebíamos, na sala, um familiar das crianças ou habitante da aldeia para contar uma história, dizer uma lengalenga ou entoar uma canção.

A área de expressão plástica incluía atividades diversas, nomeadamente de pintura, desenho, modelagem, recorte e colagem, entre outras. Quer pela variedade quer pela quantidade dos materiais existentes nesta área, as crianças usufruíam de possibilidades de escolha e de produção de trabalhos de natureza diversa. Os materiais estavam dispostos numa prateleira, ao alcance das crianças e organizados em caixas transparentes para que pudessem, facilmente, identificá-los, escolhê-los e arrumá-los depois de trabalhar com eles. Junto da área encontrava-se um placar, no qual eram expostas as produções das crianças e as de formato tridimensional eram também expostas na sala ou corredor de entrada. Sublinhamos a importância que reveste este espaço, pois como se refere nas OCEPE (ME/DEB, 2002) “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).

A área dos computadores integrava dois computadores (um deles com ligação à internet), um equipamento *kidsmart*, alguns CDs temáticos, impressora e telefone, o que despertava grande interesse nas crianças. Este espaço favorecia a descoberta e uso dos recursos informáticos enquanto meios de comunicação, de obtenção e divulgação de informação. Estes recursos despertavam o interesse pelo código escrito, pandeiretas, triângulos, maracas, clavas, castanholas, entre outros construídos com as crianças. As crianças utilizavam esses materiais produzindo e explorando diferentes ritmos e acompanhando a entoação de melodias. A diversidade do material existente permitia que fossem desenvolvidas diferentes explorações, quer em atividades de livre iniciativa das crianças, quer em atividades da iniciativa dos adultos.

Área das construções/garagem, equipada com camiões, comboios articulados, algumas peças de mecânica, pneus e uma garagem em madeira. Incluía ainda blocos e material diverso para as crianças realizarem construções e transportes. As crianças utilizavam esses materiais para representar vivências e ideias diversas, promovendo jogos cooperativos ou individuais. Algumas dessas atividades ajudavam a familiarizar-se com as regras de segurança rodoviária. Possibilitava ainda o envolvimento das crianças na construção de figuras e delineamento de espaços de natureza diversificada, favorecendo a conceção e concretização de projetos da sua iniciativa.

4. Instrumentos de regulação de vida em grupo

Construímos alguns quadros de apoio à organização e regulação da vida em grupo, entre os quais destacamos o quadro de regras da sala, o de presenças e o de responsabilidades.

O quadro das regras da sala foi elaborado em conjunto com as crianças, promovendo o seu envolvimento na definição das mesmas, incluindo: esperar pela vez de falar; andar devagar na sala e no corredor; partilhar os materiais; arrumar os materiais utilizados... Essas regras foram escritas pelo adulto na presença das crianças e ilustradas com imagens escolhidas pelo grupo para contextualizar as atitudes a ter em conta. De acordo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) “escrever um compromisso e fazê-lo visível cria uma oportunidade de ajuda no cumprimento do compromisso” (p.26). Aspeto que procurámos ter em conta e que nos permitiu ir alertando para o compromisso assumido em grupo, quando as mesmas não eram respeitadas.

O quadro das presenças era constituído por uma tabela de dupla entrada, a qual servia para as crianças marcarem, com um sinal à sua escolha ou o próprio nome, a presença na quadrícula correspondente ao dia. Este quadro ajudava as crianças a perceberem a sequência dos dias da semana, o nome deste e o mês, à medida que ia passando, bem como para a escrita, indicando o seu nome através da escrita do mesmo ou de símbolos.

O quadro das responsabilidades favorecia a gestão das oportunidades de aprender a exercer a cidadania, usufruindo do direito e assumindo a responsabilidade de zelar pela vida em grupo. As tarefas consistiam em, diariamente, uma criança responsabilizar-se por alimentar o animal que havia na sala (um peixe), atualizar o calendário, distribuir o leite e verificar se os espaços estavam cuidados, devendo alertar os colegas, em caso de necessidade. Este quadro consistia numa tabela, na qual estava assinalado o nome de todas as crianças e as responsabilidades a assumir, sendo, diariamente, assinalado o nome da criança que ia assumir a responsabilidade, seguindo um sistema rotativo.

5. Organização do tempo

Reconhecendo a importância de uma organização cuidada do tempo pedagógico em contexto pré-escolar, procedemos à criação de uma sequência diário de atividades que integrassem experiências educativas diversas. Como referem Hohmann e Weikart (2011) a criação de uma *rotina diária* é muito importante para as crianças, uma vez que lhes proporciona uma sequência de acontecimentos ou atividades que vão desenvolver ao longo do dia, permitindo-lhes prever o que vai acontecer e usufruir de experiências de natureza diversificada. Uma rotina diária consistente relaciona-se com a facilidade de todos, crianças e adultos, perceberem como o dia se organiza. Esta deve possibilitar o envolvimento das crianças em experiências educativas de natureza diversificada, quer em termos das finalidades que as orientam, quer do ponto de vista das interações que lhes proporcionam estabelecer.

Foi nesta linha de pensamento que definimos a rotina diária que promovemos com o grupo, entendendo-a com uma estrutura flexível, podendo ser ajustada em função das situações emergentes, procurando incluir e responder a propostas, interesses e ritmos de trabalho das crianças. É de ter em conta que integrando a mesma organização e sequência, as crianças pudessem perceber que tinham tempos para realização das

diversas atividades ao longo do dia. O facto de lhes permitir anteciparem e preverem o que acontecerá, contribuiu para que se sentissem mais seguras e tranquilas e para prever tempos que lhes permitissem perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, no contexto dos acontecimentos que iam surgindo. Daí que, como afirma Pereira (2014), a rotina fomenta o desenvolvimento de competências sociais (autoestima positiva, auto-organização, curiosidade e desejo de aprender), as quais estão ligadas à construção da autonomia.

A rotina diária que promovemos com o grupo de crianças, ao nível da componente educativa, integrava a sequência de atividades que a seguir apresentamos.

Quadro 1: Rotina diária da sala

Tempo	Período da manhã
9:00	Acolhimento: Diálogo em grupo, partilhando algumas das suas vivências e novidades, permitindo a construção de um sentido de comunidade. Este tempo contribuía para estreitar laços de amizade entre todos. Registos: Presenças, estado atmosférico e do dia. Planificação – Diálogo sobre os trabalhos a desenvolver.
9:45	Tempo de atividades/projetos – Momento em que eram desenvolvidas atividades da iniciativa do educador, relacionadas com as várias áreas e domínios de conteúdo curricular, como: a narração de histórias, entoação de canções, lengalengas, poemas, exploração de jogos, entre outras atividades.
10:30	Lanche/Recreio- tempo de interação e recreação no espaço de recreio exterior ou interior.
11:15	Tempo de atividade da iniciativa das crianças – Tempo de exploração de materiais.
11:50	Higiene Pessoal: momento destinado aos cuidados de asseio e higiene corporal, favorecendo a criação de hábitos de lavagem das mãos antes das refeições. Almoço: As crianças dirigiam-se para ao refeitório da instituição EB1 para almoçar.
	Período da Tarde
14:00	Diálogo em grupo - Tempo em que era promovido o diálogo sobre o ocorrido no período de almoço;
14:30	Atividades nas áreas: momento no qual as crianças escolhiam a área em que gostariam de trabalhar/brincar, podendo dar continuidade a trabalhos iniciados no período da manhã ou realizarem um novo.
15:15	Reflexão – Tempo de reflexão sobre o trabalho desenvolvido
15:30	Higiene pessoal/Lanche Recreio: Tempo de interação e recreação no espaço exterior ou interior
16 : 00	Saída – Início da componente socioeducativa

Integradas nesta rotina decorriam ainda atividades sob a orientação de outros profissionais, designadas de atividades coadjuvadas, nomeadamente: expressão motora - terça feira; inglês - quinta feira; e expressão musical – sexta feira.

Da rotina diária experienciada pelas crianças faziam ainda parte os tempos de atividades de apoio à família, incluindo os tempos já referidos anteriormente.

6. Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças apresentava uma pequena dimensão, sendo constituído por apenas três crianças. Duas crianças tinham três anos de idade e uma quatro anos. Duas crianças eram do sexo masculino e uma do sexo feminino. É de referir que eram as únicas em idade pré-escolar na localidade, o que pela dimensão desta e do património histórico cultural existente, permite perceber o grau de desertificação que, tal como muitas outras localidades do interior do país, nela se observa e as limitações em termos de convívio e interação com pares da mesma idade ou de idade próxima.

No que se refere ao tempo de frequência da instituição, as duas crianças de três anos frequentavam a instituição pela primeira vez e a criança de quatro anos frequentava a instituição pela segunda vez. Esta empenhava-se ativamente na integração dos colegas, ajudando-os a conhecer e a familiarizarem-se com o espaço educativo e a sequência da rotina diária.

As crianças a frequentar pela primeira vez, manifestaram uma fácil integração na vida em grupo, participando com entusiasmo nas atividades promovidas, quer ao nível da sala de atividades, quer do espaço de recreio e estabelecendo uma interação positiva tanto ao nível do grupo de pares como com os adultos. O grupo era unido, saudavelmente ativo e bem-disposto, totalmente disponível e aberto a novas propostas, a atividades diferentes e desafiantes. A entreajuda era geralmente uma constante, embora de vez em quando emergissem conflitos. Estes eram facilmente superados para o que contribuía o limitado número de parceiros de jogo ou brincadeira, o conhecimento e a relação mantida para além do contexto pré-escolar. As crianças participavam e manifestavam interesse em envolver-se, de livre e espontânea vontade, em experiências de aprendizagem, embora, por vezes, houvesse necessidade de lhes lembrar as regras da sala, em ordem à criação de um ambiente educativo potencialmente facilitador da afirmação e progressão de cada um. Participavam com interesse em atividades relacionadas com o domínio da expressão e comunicação, em particular por atividades

de educação físico-motora e de expressões artísticas (musical, plástica e dança), bem como de conhecimento do mundo. Ao nível da linguagem oral uma das crianças de três anos revelava algumas dificuldades em pronunciar adequadamente algumas palavras e fonemas, como por exemplo, o “r” e o “s”. Por sua vez, todas revelavam muita curiosidade em conhecer e descobrir, lançando constantemente perguntas acerca de fenómenos que nos rodeiam e interesse em realizar atividades ao ar livre, passeios pelo meio envolvente local, procurando resposta para as questões e problemas emergentes e a realização experiências diversas.

A criança de quatro anos manifestou particular interesse por trabalhar/brincar nas áreas das ciências, da escrita e dos computadores, e as de três anos pelas áreas dos jogos, da garagem, da biblioteca e da expressão plástica. Importa destacar a importância de dar resposta a esses interesses, mas também de suscitar outros, no sentido de favorecer a sua progressão nas diferentes áreas e domínios de desenvolvimento.

No que se refere às características do agregado familiar de cada criança, dois integravam uma estrutura do tipo nuclear, composta pelo casal e filhos e um de estrutura monoparental, constituído pelo pai e os filhos. Todas as crianças tinham irmãos, mais velhos.

No que concerne ao nível de *habilitações académicas* dos pais/mães, verifica-se um baixo nível de escolaridade, situado ao nível, ou abaixo, da escolaridade básica obrigatória. O pai e a mãe de uma criança possuíam ambos o 6.º ano de escolaridade; os de outra criança, o pai tinha o 9.º ano e mãe o 12.º ano; da outra criança o pai o 12.º ano e a mãe o 9.º ano. Ao nível da atividade profissional dos pais das crianças, um era empresário agrícola, outro trabalhava na construção civil e outro assalariado em trabalhos agrícolas. No que se refere à profissão das mães, duas eram assistentes operacionais e uma doméstica.

Próximo do agregado familiar residiam alguns familiares e amigos e, tratando-se de um contexto rural de baixa densidade populacional, como é natural, todos se conheciam e partilhavam de alguns espaços e serviços locais, possuindo, assim, uma cultura de proximidade, que merece valorizar e alargar.

Capítulo IV . Descrição e análise da prática educativa

Neste capítulo procedemos à descrição e análise dos dados recolhidos no decurso da prática educativa, incidindo sobre quatro experiências de ensino aprendizagem que entendemos permitirem retratar essa mesma prática e responder aos objetivos de pesquisa delineados.

1. Criando novas oportunidades de interação e conhecimento do meio local

A experiência de aprendizagem que a seguir vamos descrever e analisar decorreu como resposta a questões e ideias partilhadas ao nível do grupo num tempo de acolhimento. Como afirmam Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), este “é um tempo pensado para o reencontro, a comunicação...” (p. 73), permitindo a partilha, com o grupo, de experiências pessoais significativas. A escuta e o diálogo alimentam esse processo, como aconteceu quando num dia o Bruno contou que a avó lhe tinha oferecido um saco de balões, mostrando-o e dizendo que o trouxe para partilhar com os colegas. A alegria e o entusiasmo surgiram estampadas na expressão facial das crianças, acompanhada de questões acerca do local de compra e de procura da própria resposta, indicando espaços comerciais que lhe eram familiares, como os seguintes excertos mostram: *Onde é que a tua avó comprou os balões?* (Pedro); *Foi no Vítor?* [mercearia local] (Maria); *No Intermarché?* (Pedro).

A resposta do Bruno indicou ter sido fora da localidade: *Foi em Vila Flor.*⁵

A manifestação de gostos pessoais foi também expressa pelas crianças: *São brilhantes? Eu gosto muito dos brilhantes* (Maria); *Eu gosto dos vermelhos* (Pedro). Entretanto, o Bruno ofereceu um balão a cada criança, dando-lhe a oportunidade de escolherem a cor que preferiam. Todos tentaram encher o balão, revelando as crianças mais novas alguma dificuldade em fazê-lo, oferecendo-lhe a mais velha (Bruno) ajuda e à medida que o fazia ia-lhe dando indicações de como deveriam fazer para mais facilmente o encherem, ou seja, para tirar partido da plasticidade do material.

Uma criança (Maria) lembrou que sabia uma canção que falava de um balão, denominada “O Balão do João”. Propusemos-lhes cantá-la, mas a criança apenas sabia alguns excertos, não conseguindo, sozinha, reproduzi-la na íntegra. Propusemos-lhe ajuda, pois também sabíamos a canção e entoámo-la em conjunto. À medida que íamos entoando a canção ia lembrando estrofes esquecidas, entoando-as em conjunto.

⁵ Notas de campo de 14 de Fevereiro, de 2014

Lembrou, ainda, ter ouvido já a melodia dessa canção e propôs que procurássemos nos CD da área da música para tentar descobrir se estava em algum deles. Fomos procurar nessa área e foi com grande entusiasmo que, de facto, constava num dos CDs. Escutámos a melodia “O balão do João” do CD. Para que as crianças mais novas melhor pudessem aprendê-la, optámos por verbalizar a letra da canção, frase a frase, batendo os tempos, e, por último, entoámos a canção, na sua totalidade, acompanhando-a com gestos e expressões faciais alusivas ao conteúdo da mesma, como por exemplo, manifestar estar feliz e depois manifestar estar triste, a chorar. Merece sublinhar a importância deste tipo de atividades para ajudar as crianças a descobrirem as suas próprias qualidades expressivas.

Segundo Portugal e Laevers (2010), “a estratégia de desconstruir e organizar a atividade em pequenos passos, adequados ao nível de desenvolvimento da criança, é fundamental”, mas, à medida que a criança progride, os passos e desafios podem ser maiores” (p. 133). Foi nossa preocupação que as crianças usufruíssem de prazer em aprender a letra e a melodia da canção, abordando articuladamente os domínios da expressão musical e da linguagem oral e abordagem à escrita. Nesta linha, para além da reprodução oral da letra da canção, procedemos ao registo gráfico da mesma, através de pictograma, substituindo algumas palavras por imagens, o que ajudou as crianças a, mais facilmente, memorizarem e reproduzirem.

A exploração da canção suscitou o debate em torno de questões que se prendem com: o tipo de material de que os balões são feitos; a fraca resistência do mesmo; os fatores que levam um balão a voar; e a interação que se estabelece com esse objeto. As respostas e argumentos apresentados pelas crianças foram as seguintes:

Quanto ao *tipo de material* de que são feitos, as respostas das crianças incidiram no plástico, referindo: *É de plástico* (Maria); *Fá-los um senhor com plástico* (Bruno).

A *fraca resistência do material* dos balões é evidenciada por uma criança, relevando alguns cuidados que é preciso ter com ele: *rebenta muito depressa se soprarmos e se cair no chão em cima de pedras* (Bruno).

Quanto aos *fatores que levam um balão* a poder voar, ainda que seja difícil às crianças desta idade percebê-los e nomeá-los (como a relação entre as diferenças de massa de ar), a experiência de manipulação dos mesmos permitiu-lhes perceber que o ar ou “substância” introduzida no seu interior era um deles: *Os balões voam porque soprarmos para dentro* (Pedro); *enche-se* (Maria).

No que se refere à *interação que se estabelece* com o objeto, surge relevada a dimensão lúdica e recreativa que o caracteriza: *Serve para brincar e correr atrás dele quando foge* (Maria); *Eu gosto de deixá-los voar para o céu, mas tenho pena de os ver desaparecer* (Bruno).

A curiosidade manifestada pelas crianças levou-nos a desafiá-las à pesquisa, auscultando a sua opinião sobre onde poderíamos encontrar mais informação sobre os balões, ao que, de imediato, responderam: *nos livros e no computador*.

As novas tecnologias, em particular a *internet*, são, de facto, uma importante fonte de informação e de fácil acesso. O facto de termos esse dispositivo disponível no jardim de infância facilitava esse processo, tanto mais que os livros disponíveis na sala não abordavam essas questões. Recorremos, então, à *internet* para recolher informação sobre o material ou materiais de que eram feitos os balões. Descobrimos que alguns balões eram de plástico como duas crianças haviam dito (Maria e Bruno), mas que outros eram feitos de um produto retirado da árvore-da-borracha, designado de látex. Compreendemos ainda que a esse produto são adicionados outros, incluindo o que lhe dá diferentes cores. Descobrimos, também, que os primeiros balões eram feitos de bexigas de animais, o que deixou as crianças admiradas. Visualizámos algumas imagens acerca destes aspetos, partilhámos experiências, descrevendo brincadeiras e acontecimentos ocorridos.

Entendemos tirar partido dos balões para o desenvolvimento de uma atividade de matemática, explorando o conceito de número e de conjunto. Num primeiro momento propusemos-lhes contar os balões, observando que tínhamos um total de 15 balões. Como referiu uma criança, observámos, que não eram todos da mesma cor e pretendendo saber quantos havia de cada cor, questionando as crianças sobre como proceder para averiguar. Discutidas as sugestões, resolvemos agrupar os balões, em função da cor, e depois contar. Antes de iniciar a contagem do número de elementos de cada grupo, uma criança dizia a sua cor, e depois em conjunto contávamos, e a seguir registávamos esse dado utilizando o símbolo gráfico. Verificámos qual o conjunto que tinha mais, o que tinha menos e que dois tinham o mesmo número de balões. Como referem Castro e Rodrigues (2008) “contar objetos implica o domínio de determinadas capacidades que, uma vez mais, se vão desenvolvendo, experimentando e observando, sempre com o apoio do outro (adulto ou criança) e de contagem oral” (p.18).

O Pedro sugeriu ilustrarmos os balões para ficarem mais bonitos e deixá-los voar para o “céu” ficar colorido e parecer uma festa. Todas as crianças gostaram da ideia,

concordando que deveríamos concretizá-la. Combinámos então ilustrar os balões, cada um a seu gosto, podendo recorrer a materiais variados, como por exemplo, tintas, canetas de feltro, carimbos, cordéis, entre outros, que havia disponíveis na área de expressão plástica. Procedemos então à ilustração dos mesmos, permitindo que cada criança o fizesse livremente, favorecendo a sua imaginação e expressão criativa. Procurámos que todos fossem diferentes, recorrendo a técnicas diversas de pintura e de estampagem, como adereços que ajudavam a fazer produções muito originais. As crianças manifestaram grande envolvimento na atividade e no decurso da mesma foram entoando e escutando a melodia “O Balão do João”, recorrendo ao leitor de CD.

A Maria sugeriu escrevermos “*coisas*” e prendê-las no balão. Apoiámos a ideia da criança e ajudámo-la a clarificá-la, referindo podermos portanto fazer acompanhar o balão de uma mensagem escrita para que, quem o encontrasse, pudesse lê-la. Uma das crianças (Pedro) perguntou o que era uma mensagem, ao que a Maria respondeu sem hesitar: *eu sei o que é, já mandei uma com a minha mãe no facebook, mas também pode ser por mail ou telemóvel*. Em colaboração com esta criança, explicámos o que é uma mensagem e fomos apontando ideias que poderíamos utilizar nas mensagens a criar.

Surgiu a interrogação sobre para onde iriam e o que poderia acontecer aos balões que pensávamos lançar ao ar, surgindo afirmações como:

- *Vão visitar as nuvens.* (Bruno)
 - *Talvez o arco-íris.* (Maria)
 - *Vão encontrar o avião que vai no céu.* (Pedro)
 - *Quando cair, talvez algum menino o encontre e envie uma história.* (Bruno)
- (Nota de campo, 14 de fevereiro, 2014)

As crianças estavam entusiasmadas com a ideia de enviar mensagens, foram procurar os materiais necessários para escrevê-las. Recorrendo a bocados de cartolinas, elaborámos cartões de diferentes formatos, retangulares, quadrangulares e em forma de coração. Discutimos que mensagem ou mensagens enviar. Acordámos, tal como o sugerido pela Maria enviar uma mensagem, seguida da identificação da escola e o nº de telefone desta, para que quem a recebesse que nos contactasse.

Propusemos ao grupo a ideia de alargar a participação nesta iniciativa às crianças da Eb1 e aos utentes do lar de idosos. A ideia agradou às crianças que, prontamente, começaram a sugerir ideias para convidá-los e como: ir lá a dizer-lhe ou mandar um *email*. Discutidas estas ideias, acordámos enviar um *email* ao grupo da Eb1 a informar sobre o que pretendíamos fazer e que gostávamos de convidá-los a colaborar connosco na iniciativa, e ir ao centro de dia para convidar os idosos e profissionais, pessoalmente.

Neste âmbito, entendemos poder corroborar a ideia de Amante (2011), quando refere ser importante “explorar a vertente da comunicação interpessoal que a tecnologia oferece”(p. 56). Sublinhamos, assim, os contributos dos dois meios de comunicação utilizados, uma escrita e com recurso à *internet (email)* e a comunicação oral, face a face, permitindo-nos a aproximação e estreitar relações, ajudando a esbater barreias de isolamento sentidas para o que a pequena dimensão do grupo de crianças contribuía.

Tivemos, de imediato, resposta ao *email* enviado, agradecendo o convite e dizendo que teriam muito gosto em participar na atividade. No dia seguinte fomos ao lar de terceira idade, conforme o combinado.

A receção que nos foi feita foi calorosa, quer por parte dos profissionais quer dos idosos, sendo o convite à colaboração na organização de uma largada de balões aceite com grande entusiasmo e manifestando-se prontos para colaborar. Combinámos estabelecer um diálogo prévio entre os profissionais a envolver (educadora/professora/animador), de modo a partilhar a ideia e prever, em conjunto, possíveis formas de concretização da iniciativa. Nesse encontro discutimos a possibilidade de os balões poderem não voar e para garantir que pudessem elevar-se no ar e ir mais longe, decidimos enchê-los com hélio ou, como diziam algumas crianças, com o *gás de uma garrafa*, e solicitar a colaboração dos idosos para a concretização dessa tarefa. Em cada uma das instituições envolvidas começaram a ser criadas as mensagens e a adquirir mais balões para ilustrar, n sentido de gerar um momento alargado de convívio e de dinamização do espaço local. Acordámos fazer a largada de balões junto ao lar de terceira idade, porque reunia boas condições em termos de espaço e facilitava a deslocação de alguns idosos.

Chegado o dia e a hora combinada a alegria e o entusiasmo das crianças era grande. Em relação à tarefa de encher os balões, cada criança ficou junto de um idoso, que, com a ajuda do animador cultural do lar, enchiam os balões com hélio. Posteriormente, criança e idoso prendiam nele a mensagem escrita e aguardavam o momento da largada. O diálogo, a recreação e entusiasmo era evidente, criando-se um momento importante de convívio intergeracional e de dinamização da comunidade local, sendo esta iniciativa acarinhada por quem ia passando ou saía de casa para juntar-se ao grupo.

Quando todos os balões ficaram cheios, combinámos contar até três e larga-los, em simultâneo, e, em seguida, entoar a canção do “ O Balão do João” todos juntos.

Lentamente os balões foram subindo cada um ao seu ritmo, gerando alegria, satisfação e surpresa no olhar de todos, crianças e adultos.



Figura 1. Pintura de balões



Figura 2. Elaboração de mensagens



Figura 3. Largada de balões

As crianças observavam atentamente o movimento e o percurso que os balões iam fazendo, procurando seguir o que tinham lançado, manifestando sentirem-se através dele bem sucedidos, como os seguintes exemplos deixam perceber:

- *O meu vai mais depressa* .(Bruno)
- *Não, é o meu o primeiro*. (Maria)
- *Oh! o meu desapareceu* . (Pedro)

(Nota de campo, 26 fevereiro, de 2014)

De regresso ao jardim de infância propusemos que cada procede-se procedesse ao registo gráfico da atividade, através do desenho. Importa lembrar que o desenho pode entender-se como uma forma de escrita, permitindo representar objetos e que, como se refere nas OCEPE (ME/DEB, 2002), “uma série de desenhos permite ‘narrar’ (...) ou representar os momentos de um acontecimento” (p. 69). Aspeto que merece particular valorização em faixas etárias, como a pré-escolar, em que as crianças ainda não dominam a simbologia do código escrito.

As expetativas em relação ao que aconteceria com os balões e se viríamos a obter resposta a alguma mensagem continuavam a ser partilhadas e a estar presentes entre as conversas estabelecidas entre o grupo.

• **Chegada da primeira resposta às mensagens enviadas**

No dia seguinte tivemos conhecimento de que um balão tinha sido encontrado por uma criança que frequentava o 1.º ano da EB1 da aldeia, a Diana, e que tinha participado, também, na atividade da largada de balões. Ela própria veio ao jardim de infância dar-nos a notícia e a resposta à mensagem recebida, Foi calorosamente acolhida por todos, adultos e crianças, aproveitando para lembrar alguns tempos e experiências vividas, em conjunto, em anos anteriores, quando frequentou a educação pré-escolar.

Na mão trazia o cartão e os restos do balão encontrados, mostrando-os com grande satisfação e estabelecendo com o grupo o seguinte diálogo:

- *Surpresa, surpresa! Eu encontrei um balão, que enviámos no dia da largada* (Diana)
- *Que sorte! Onde o encontraste?* (Pedro)
- *Encontrei-o, no quintal da minha avó, quando estava a brincar com o meu gato. Eu nem queria acreditar, pensei que estava a sonhar!* (Diana)
- *Trouxeste uma mensagem, para nós?* (Bruno)
- *Sim, trouxe um desenho... Espero que gostem* (Diana)

(Nota de campo de 27 de fevereiro, de 2014)

As crianças observaram com grande atenção o trabalho elaborado pela Diana, elogiaram-no e foram fazendo perguntas sobre o mesmo, como por exemplo, se era a casa dela que tinha desenhado e o quintal da avó, entre outras questões. A criança falou-nos ainda do que andava a aprender na escola e das brincadeiras que fazia com os colegas. Depois despediu-se, deixando-nos o trabalho e dizendo que já o tinha mostrado à professora e aos colegas da escola dela. Agradecemos a sua vinda e o trabalho em resposta à mensagem recebida.

O desejo de poder encontrar um dos balões e de receber resposta às mensagens era motivo de diálogo constante, mas receando que ficassem perdidos no monte.

• **Uma resposta chegada por telefone**

Passado mais de uma semana recebemos um telefonema, era a D. Beatriz, uma das habitantes mais idosas da aldeia, informando-nos que tinha encontrado um balão e o cartão que nele se encontrava preso e que, mais tarde, passaria no jardim de infância para responder ao pedido solicitado.

Conforme prometido, a D. Beatriz foi à nossa escola, levando o resto do balão e o cartão. As crianças manifestaram grande entusiasmo com a sua presença e curiosidade em relação ao que ela poderia vir trazer-nos, tanto mais que era umas das pessoas mais idosas da localidade, com oitenta e nove anos de idade, como no decorrer do encontro ela nos disse. Os cuidados em acolher quem nos visitava, foram notórios, por parte das crianças, pegando na mão da D. Beatriz e convidando-a a entrar e a sentar-se numa cadeira, na área da biblioteca, de modo a sentir-se confortável e reunirmo-nos num espaço acolhedor.

Começámos por expressar-lhe palavras de agradecimento e de apreço pela sua colaboração. Começou por nos informar que, como não sabia ler, tinha pedido à neta

para lhe ler o cartão que encontrou e, também, para escrever uma lenda que ela sabia da aldeia. O Pedro fez uma expressão de surpresa e contentamento, dizendo: *Eu bem dizia, que se calhar iam mandar-nos histórias*. A ocorrência do imaginado parece ter suscitado ainda mais entusiasmo e curiosidade em relação ao que iríamos poder aprender de novo, mas também em relação onde teria sido encontrado o balão, como o diálogo estabelecido e que o seguinte excerto evidencia:

- *Onde encontrou o balão?* (Bruno)
- *No ribeiro, quando estava a lavar roupa, junto à ponte* (Beatriz)
- *Estava na água?* (Pedro)
- *Não. Estava preso nas canas* (D. Beatriz)
- *Como não sei ler, levei-o para casa, para a minha neta ler. Eu sabia que tinham deitado balões a voar, vi-os no ar, mas o que não sabia era que ia ser eu a encontrar um. Fiquei muito contente quando o encontrei, foi por isso, que quando cheguei a casa fui, logo, telefonar-vos.*
- *E hoje veio cá a mostrar-nos* (Maria)
- *Pois, vim e trago uma lenda [desdobrando uma folha continuou o diálogo]. Está escrita pela minha neta, pois, como já disse não sei ler e escrever, por isso eu contei-lhe e ela escreveu. Tive que contar devagar para ela ter tempo de escrever.*

(Notas de campo de 6 de março de 2014)

O facto da D. Beatriz não saber ler gerou perguntas e respostas em torno do porquê dela não ter aprendido a ler, deixando entender que tratando-se de um adulto esperavam ser natural que tivesse desenvolvido esse tipo de competências. Com muita calma e alguma melancolia à mistura, a nossa visita explicou às crianças que não teve oportunidade de frequentar a escola e o porquê de tal acontecer, lembrando modos de vida de outros tempos e trabalhos realizados enquanto criança para ajudar a sua família. Esses tempos pareciam ser bem diferentes da realidade conhecida pelas crianças, criando-se um importante momento de partilha de experiências de vida entre diferentes gerações.

As afirmações acima apresentadas permitem ainda perceber as oportunidades de sensibilização para a abordagem à leitura e à escrita, relevando a importância de aquisição deste tipo de competências, mas também para a relação entre as duas dimensões, ou seja, o que se escreve pode ler-se e vice-versa, bem como para a necessidade de atender à conjugação da tarefa de expressão oral com a de escrita, de modo a que a mensagem seja, fielmente, reproduzida.

Considerando que a D. Beatriz sabia de cor a lenda, sugerimos-lhe que podia contar-nos a lenda, embora também ficássemos com ela em papel, até porque assim, podíamos guardá-la e lê-la, mais tarde. A nossa visita acolheu o pedido, mas uma

criança manifestou ficar com dúvida do que iria acontecer, como o seguinte excerto deixa entender:

- *E vai a contá-la?* (Bruno)
- *Vou, vou contar. E ficais também com ela escrita. É a Lenda do castelo de Freixiel.* (D. Beatriz)
- *Fala de um castelo?* (Maria)
- *Então aqui na aldeia houve um castelo?* (Educadora)
- *Os meus pais diziam que sim* (D. Beatriz)
- *Era grande?* (Pedro)
- *Parece que era, mas não sei bem se era, pois, o castelo já não é da minha lembrança, é só de ouvir contar.* (D. Beatriz)
- *E quem lhe contou a lenda.* (Bruno)
- *Foram os meus pais, quando era pequena. E os meus pais aprenderam-na com os pais deles e é assim...* (D. Beatriz)

(Notas de campo de 6 de março de 2014)

As afirmações da D. Beatriz ilustram bem, como as lendas, património cultural imaterial se vão conhecendo, passando de geração em geração através da oralidade, levando-nos a acreditar tratar-se da narração de factos ocorrido, mas sobre os quais não temos certeza, sobretudo, quando esse conhecimento não é apoiado em documentos históricos, mas sim na mensagem oral, como o seguinte enunciado deixa perceber: *Parece que era, mas não sei bem se era, pois, o castelo já não é da minha lembrança, é só de ouvir contar* (D. Beatriz). Todavia, corroboramos a ideia de que devemos deixar valorizar e preservar esse património, contribuindo para que vá passando de geração em geração, como também uma das afirmações acima apresentadas evidencia: *Foram os meus pais [que me contaram]. E os meus pais aprenderam-na com os pais deles e é assim...* (D. Beatriz)

Neste âmbito, relevamos que, como defende Benjamim (1993, citado por Fernandes, 2011), “é fundamental preservar a memória daqueles que não têm lugar nos manuais de história, salvaguardar os seus testemunhos e depoimentos” (p. 43). Por outro lado, é importante ter em conta que, como refere o IPHAN (2006) :

O Património Imaterial é transmitido de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e de continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana (pp.15-16).

Retomando a atividade que vínhamos a descrever, é de referir que as crianças manifestavam-se curiosas por escutar a narração da lenda, gerando-se um momento

envolto em magia que parecia prender a atenção de todos. A lenda encontra-se descrita em anexo (vide anexo 1)

A lenda foi contada com marcas próprias da narração oral, como as que se referem à entoação da descrição, criando encantamento, suspense, admiração e emoção, fazendo com que o enredo e os personagens ganhassem vida. Importa considerar que, como afirma Rodrigues (2005), o contar de histórias incentiva à imaginação e ao “trânsito” entre o fictício e o real e permite tomar cada personagem como nossa, ampliando a nossa experiência vivencial.

Esta atividade decorreu com grande entusiasmo, ficando as crianças maravilhadas com a lenda e curiosas em relação ao local onde se dizia ter havido o referido castelo e do qual, antes, nenhuma das três crianças tinha ouvido falar. Entre as questões colocadas pelas crianças surgiram: *Onde fica o castelo* (Pedro); *É grande?* (Bruno).

A curiosidade em conhecer o local onde se pensava ter havido o castelo a que se referia a lenda e à possibilidade de descobrir vestígios do mesmo era grande, quer por parte das crianças quer dos adultos, pelo que perguntámos à D. Beatriz se poderia ensinar-nos onde ficava esse local. Ela aceitou o desafio, mas alertou que só poderíamos quando fizesse bom tempo, o que ainda ia demorar muito tempo. Despediu-se do grupo, este agradeceu a sua participação e acompanhou-a até à saída do jardim de infância.

O contacto com a D. Beatriz constitui um importante momento de interação social, permitindo-nos aceder a informação sobre a herança cultural do contexto sociogeográfico em que nos integrávamos, possibilitando que a lenda passasse a ser conhecida pelas crianças e contando, nesse processo, com a colaboração de membros da comunidade. É de considerar que, como refere Roldão (2004), as lendas constituem um poderoso instrumento, de “transmissão e estruturação de ideias, crenças, costumes e valores” (p. 71). E, ainda, que o património imaterial, do qual fazem parte as lendas, transmitidas oralmente de geração em geração, representam não só um mecanismo de afirmação e preservação identitária mas também um processo de transmissão de valores simbólicos.

No dia seguinte, propusemos às crianças recontarem a lenda, o que decorreu com a participação de todos e cada uma fez o registo gráfico da parte que mais gostava da mesma. A figura 4 é um exemplo de um desses registos, incidindo a criança na figura do castelo.



Figura 4- Representação gráfica da lenda do castelo

Refletindo sobre a atividade, uma criança manifestou ainda não perceber muito bem porque se chamavam lendas a algumas histórias. No sentido de ajudá-la a melhor compreender o significado das mesmas, explicámos que se tratava de histórias, muito antigas, como a que nos tinha sido contada sobre o castelo de Freixiel, que não se sabe bem quando nasceram e que foram sendo contadas pelas pessoas para explicar alguns acontecimentos ou aspectos de uma determinada localidade, passando a tornarem-se conhecidas, mas que não se tem a certeza de que sejam verdadeiras. No sentido de aprofundar conhecimentos acerca das lendas procedemos à pesquisa bibliográfica relacionada com esse tópico.

Segundo Parafita (2005) ninguém sabe ao certo a origem das lendas, mas “através delas cada povo marca a sua diferença e encontra-se com as suas raízes, isto é, revela e assume a sua identidade cultural” (p.30). Pode considerar-se que. Como também refere o autor (*idem*) a lenda relata acontecimentos numa mistura entre referenciais históricos e imaginários, tem carácter anónimo e geralmente está marcado por um profundo sentimento de fatalidade. No entanto, para além, de divertirem, as lendas atingem outros objetivos, como educar, instruir, socializar, desenvolver a inteligência e a sensibilidade (*idem*). Como defende Coelho (2003) as lendas podem ser contadas por qualquer pessoa, podem transmitir os ensinamentos e os valores da sociedade à qual estão vinculadas. Isso significa, que as *lendas* permitem misturar factos reais com factos imaginários; transmitidas de geração em geração, e vão sendo modificadas à medida que são contadas e recontadas porque não precisam de comprovação científica. No passado mais distante, e porque havia muitas dúvidas em relação à interpretação do mundo, havia muitas coisas que eram possibilitavam a criação de lendas.

A lenda consiste no relato de factos ou acontecimentos cuja base é tida como verdadeira e, por conseguinte, é respeitada e transmitida oralmente de geração em geração, pelas populações. É possível localizar geográfica e temporalmente estas narrativas, embora os factos históricos cheguem até nós alterados pelas próprias gentes que os interpretam à sua maneira.

- **Chegada de resposta às mensagens através de carta**

O tempo foi passando e a esperança de chegarem mais resposta à mensagem ia desvanecendo. Já quase no final de abril, chegou uma carta ao jardim de infância.

Informámos as crianças surgindo os seguintes comentários e questionamentos:

- *De quem será a carta?* (Maria)
- *Talvez, seja, de uma pessoa que recebeu os balões.* (Pedro)
- *Se calhar encontraram os balões.* (Bruno)
- *O que terá escrito?* (Maria)
- *Não sei, ainda não li.* (Educadora)

(Notas de campo de 23 de abril, de 2014)

Era grande a curiosidade e o desejo em adivinhar sobre qual seria o conteúdo da carta, suscitando o questionamento e o diálogo em torno do mesmo.

Abrimos a carta (vide anexo 6) e para surpresa, mas também para a alegria era uma resposta de alguém que nos dizia ter encontrado um balão amarelo, num dia anterior ao dia de Páscoa (*sábado de aleluia*) num passeio que tinha dado por Trás-os-Montes, mas que já tinha regressado a Lisboa. Dizia ainda que foi o marido e os netos que a incentivaram a responder-nos. Dizia-nos ainda que não conhecia Freixiel, mas que já tinha pesquisado na internet e lhe parecia ser bonita. Informava ainda que no verão seguinte vinha novamente a Trás-os-Montes e que talvez pudesse visitar a nossa terra. Despedia-se, incentivando as crianças a brincarem muito e a serem felizes.

Lemos a carta mais uma vez, pois parecia deliciar-nos a todos, crianças e adultos. Gostávamos de dar resposta a essa carta, falar com quem a escreveu e agradecer-lhe ter-nos contactado, mas não tinha remetente. As crianças insistiam para ver bem no envelope, elas próprias tentavam descobrir letras que indicassem ser o remetente, mas de facto não tinha. Sabíamos que era alguém que morava longe. Fomos ver no mapa onde ficava Lisboa.

Discutimos o que fazer à carta, acordando colocá-la no placar exposta para vermos e dá-la a conhecer a quem viesse visitar-nos.

Passados uns dias chegou outra carta (anexo 6) . Renovou-se o entusiasmo e o

diálogo à volta da possível mensagem que tinha dentro.

Organizámo-nos à volta de uma mesa e começámos a abrir o envelope. As ideias sobre a mensagem que a carta poderia trazer, parece-nos terem sido influenciadas pelas experiências de aprendizagem que vínhamos a desenvolver, dizendo as crianças: *Podem ser histórias da nossa terra* (Maria); *Talvez seja uma canção* (Bruno).

Abrindo a carta vimos que o texto era muito mais pequeno que o da carta anterior e a seguir ao texto havia um desenho e estava assinado e datado, mas também sem remetente. Ao observarem esses dados o Bruno disse de imediato “*é de um menino*”, deixando perceber identificar a diferenciação de formas de representação e de escrita diferentes entre crianças e adultos.

Lemos o texto a carta e ficámos a saber que era de facto de um menino, que tinha o apelido de Neri e que encontrou o balão preso no pinheiro da escola dele, sendo ajudado por uma colega a tirá-lo. A carta deixava perceber que também vinha de longe, pois, dizia “*O balão andou muito para cá chegar*”.

Foram várias as interrogações que se colocaram, como de onde viria, se seriam muitos ou poucos os meninos da escola do Neri. Este nome não era conhecido das crianças, pelo que suscitou também reflexão e diálogo em torno de diferentes nomes e línguas. Imaginámos o que nós gostaríamos de lhe dizer, incentivando as crianças ao diálogo ao nível do grupo e com os membros da comunidade a quem íamos contando a experiência e mostrando as mensagens obtidas.

Refletindo sobre esta experiência de aprendizagem parece-nos ter sido potencialmente rica para todos, as crianças e os adultos, favorecendo a participação ativa de todos e a exploração de conteúdos ligados às diferentes áreas e domínios de conteúdo. Podemos, assim, considerar que os objetivos previstos foram concretizados, superando mesmo os inicialmente previstos, a testemunhar pelo envolvimento e interesse demonstrado pelas crianças e à obtenção de colaboração de membros da comunidade, mais ou menos próxima, não deixando de ter em conta o clima de incerteza que um projeto desta natureza representa.

2. Descobrimo o património cultural da localidade

Na sequência da atividade anterior e procurando implicar as crianças na procura de elementos relacionados com o património cultural local sugerimos-lhes que poderíamos pedir aos pais, avós ou outras pessoas da família ou vizinhos que nos

ajudassem a descobrir coisas da aldeia, como canções, poesias, lendas e receitas de sopas tradicionais. A ideia de sugerirmos a recolha de receitas de sopas teve como objetivo sensibilizar a criança para a importância de comer sopa e consumir produtos hortícolas, articulando-o com um projeto de educação para saúde em que também nos envolvemos e reconhecendo ser pertinente para a educação alimentar das crianças.

A curiosidade das crianças foi transformada em pesquisa, promovendo o seu envolvimento na procura de fontes diversas de informação, como o seguinte excerto deixa perceber:

- *Vou perguntar à minha avó se sabe alguma, pois ela já é muito velhinha.* (Maria)
- *E eu, ao meu pai, porque o meu avô foi para Lisboa.* (Bruno)
- *Eu não conheço nenhuma, mas vou perguntar à minha mãe.* (Pedro)
- *Bem, então, já temos algumas pessoas que podem ajudar-nos.* (Educadora)
- *Podíamos convidar o senhor Joaquim para vir à nossa escola, ele sabe tudo.* (Maria)
- *É boa ideia, amanhã podíamos ir à casa dele.* (Bruno)
- *Pois, podíamos.* (Maria)
- *Ora podíamos [dirigindo-se ao adulto].* (Pedro)
- *Acho que sim, vamos ver se nos pode receber e se aceita o nosso convite. E temos de combinar como vamos fazer.* (Educadora)

(Notas de campo, 5 maio de 2014)

Como as afirmações das crianças permitem observar estávamos perante recursos humanos diversos de informação (avó, pai, mãe e membros da comunidade), podendo a recolha ser feita por cada um junto dos familiares, mas também em conjunto, trazendo alguém à sala, a quem as crianças reconheciam saber e que, por isso, poderia ajudar-nos a ampliar conhecimentos: *Podíamos convidar o senhor Joaquim para vir à nossa escola, ele sabe tudo* (Maria). O senhor Joaquim, é uma pessoa que vive na localidade e que faz estudos sobre o património histórico e cultural local, reconhecido, portanto, como alguém que pode constituir-se como uma importante fonte de informação.

A idade da pessoa parece ser também percebida pelas crianças como fator a ter em conta na apropriação de conhecimentos sobre o património cultural tradicional, salientando a Maria: *vou perguntar à minha avó se sabe alguma, pois ela já é muito velhinha* (Maria).

Neste âmbito, relevamos a importância de estabelecer diálogos com pessoas da comunidade, num quadro de respeito e de valorização das oportunidades para escutar e ser escutado, partilhando saberes, ideias e opiniões. Como referem Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) “é importante ensinar a criança a ouvir falar e a expressar-se adequadamente consoante os contextos e os objectivos da situação” (p. 33). Para tal, é

fundamental que as crianças usufruam de oportunidades para comunicar e sejam incentivadas a fazê-lo.

No dia acordado fomos visitar o senhor Joaquim, tendo como objetivo convidá-lo para ir à nossa escola. Recebeu-nos com grande agrado e convidou-nos a entrar em sua casa e conhecer a sua biblioteca pessoal. Aceitámos o convite com grande satisfação, ficando as crianças surpreendidas e, ao mesmo tempo, fascinadas por ele possuir muitos livros e por colocá-los à nossa disposição. Propôs às crianças que poderiam ver os livros e os variados materiais aí existentes, desafiando-as a assumir uma atitude investigativa com recurso aos mesmos. De imediato percebemos que poderíamos contar com a sua colaboração, naquele próprio momento, para nos responder a questões e partilhar connosco algumas das suas experiências e saberes sobre a comunidade local.

Entre várias questões colocadas pelas crianças ao senhor Joaquim, algumas visavam poderem conhecer mais lendas da terra, perguntando-lhe se conhecia algumas, deixando perceber o grande interesse que esse tópico lhes havia suscitado. O nosso interlocutor confirmou saber algumas, indicando *a lenda das Mouras, a lenda da Fonte da Crica, a lenda do Castelo e lenda do Olival*.

O Bruno apressou-se a dizer: *a do Castelo já sabemos*. O senhor Joaquim perguntou-lhe quem no-la tinha contado, gerando-se um diálogo sobre o trabalho desenvolvido. As crianças fizeram o convite para ele ir à escola ensinar-nos coisas sobre a aldeia, ele disse que podia ir lá, mas que ia oferecer uns livros que podiam ajudar-nos a descobrir o que pretendíamos. Foi a uma das estantes e tirou de lá três livros e ofereceu-no-los (figura 5), para podermos consultar, informando que neles estava descrita a história da aldeia, integrando fotografias dos monumentos mais significativos, algumas tradições e as lendas da localidade.

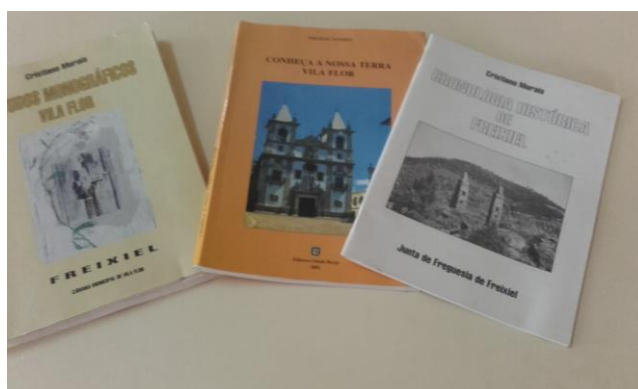


Figura 5 - Livros oferecidos ao grupo

Maravilhados com a oferta e curiosos em poder, através dela, conhecer muito mais sobre o património cultural local, despedimo-nos do Sr. Joaquim, agradecendo a sua disponibilidade e contributo para que construíssemos novos saberes. Os livros foram incluídos na biblioteca do jardim de infância, tornando-se em importantes recursos para conhecimento do património imaterial e material do contexto local em que nos integrávamos.

No dia seguinte folheámos os livros, lemos uma lenda, a do Olival. Relembrámos que havíamos combinado e propusemos às crianças que continuássemos a pesquisa, como antes havíamos pensado, podendo recolher outras lendas, tradições, canções, entre outros elementos culturais, recorrendo à colaboração dos pais, avós, amigos e vizinhos. Procuramos assim, sensibilizar as crianças para que, como refere Folque (1999), “a família e a comunidade são fontes de informação e conhecimento” (p.12). Era nosso objetivo, não só promover a participação de todos como também sensibilizar para o valor cultural e pedagógico que o património local representa.

Fomos compilando o material que foi sendo recolhido e explorando algum dele, ao nível do quotidiano curricular, como a canção dedicada a Freixiel (anexo1), que explorámos no âmbito de uma atividade de expressão, trabalhando o ritmo, acompanhando-a com instrumentos musicais. Tratando-se de uma canção com apenas uma quadra memorizaram-na com facilidade.

Observando e relembrando a caminhada de recolhas efetuadas, propusemos às crianças refletirmos, em conjunto, sobre como organizar o material recolhido de modo a podermos consultá-lo facilmente e poder dá-lo a conhecer a quem colaborou na recolha ou outras pessoas da comunidade. Entre outras surgiu a ideia:

- *Podemos fazer um livro.* (Pedro)
- *Pois é, e ficar ao pé dos que nos deu o Sr. Joaquim?* (Bruno)
- *Eu acho uma boa ideia. Tu concordas [Maria]?* (Educadora)
- *Sim.* (Maria)
- *Muito bem, então vamos pensar como fazer.* (Educadora)

(Notas de campo, 7 de maio de 2014)

O excerto a deixa perceber o envolvimento das crianças na procura de soluções e na tomada de decisão sobre o trabalho a desenvolver para sistematizar a informação recolhida, processo que descrevemos e analisamos, na experiência de aprendizagem que apresentamos no ponto a seguir. Permite ainda perceber a importância de cada ser solicitado a exercer o direito à participação, como a pergunta dirigida à Maria, que ainda não tinha emitido a sua opinião, o que o fez quando solicitada.

Refletindo acerca da ação educativa descrita, sublinhamos os contributos dos elementos da comunidade, incluindo as famílias, para apoiar o conhecimento de dimensões culturais do contexto local. Como se afirma no Plano Nacional de Leitura (2008), as lendas, tal como os contos populares, os mitos e as fábulas, incluem-se na categoria histórias tradicionais, que são acolhidas com agrado pelas crianças e

além de serem um poderoso suporte cultural, e depositárias de conhecimentos, sabedoria, convicções, práticas sociais, juízos de valores, representam também os voos de imaginação de gerações sucessivas. Se resistiram ao tempo e foram recontadas com as adaptações indispensáveis a cada época, é porque encantam. E se encantam é porque contêm verdades intemporais acerca das características mais profundas do ser humano e das suas contradições (p. 6).

Esta experiência ajudou ao reconhecimento da importância de recolher e explorar a literatura popular, em contexto pré-escolar, no sentido de promover, de forma lúdica, a aprendizagem das crianças e a preservar a herança cultural de cada local. Entendemos ter fomentado a relação das crianças com as raízes populares, aspeto que constituiu uma mais-valia para o sucesso do projeto educativo em que nos envolvemos. Relevamos a importância de serem valorizadas este tipo de atividades, desafiando as crianças à pesquisa, ao trabalho com a comunidade, valorizando diferentes recursos e linguagens, aspetos que merecem particular atenção no modelo do Movimento da Escola Moderna e no de *Reggio Emilia*.

3. Organizando a informação recolhida

Reunimos os vários documentos e observámos que tínhamos recolhido diferentes tipos de materiais, como canções, receitas de sopas tradicionais poesias e lendas. Organizámos o material, classificando-o segundo estes tópicos. Considerando tratar-se de conteúdos de categorias diferentes propusemos ao grupo discutir e escolher uma das seguintes propostas de organização dos materiais: uma consistia em fazer um livro por cada tipo de documentos; outra em fazer um único livro, incluindo diferentes partes ou capítulos, incluindo em cada uma um tipo de documentos. A opção recaiu sobre esta última proposta.

Importa referir que os documentos integravam diferentes formatos de escrita, uns manuscritos e outros escritos a computador pelos familiares, pois as crianças da faixa etária pré-escolar ainda não dominam os códigos de escrita e de leitura. Alguma dessa informação foi ilustrada pelas crianças, através de desenhos feitos manualmente ou em computador utilizando o programa *Paint*, e depois digitalizados. O grupo separou

as folhas e fez marcadores, segundo os tópicos a considerar.

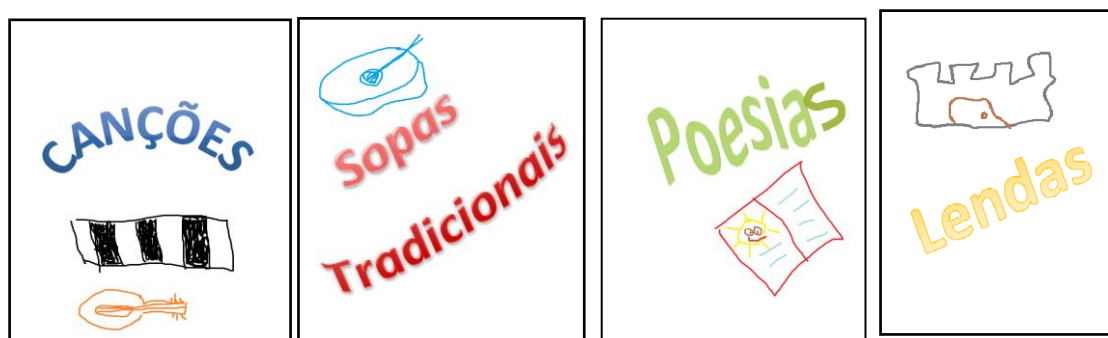


Figura 6- Identificadores das partes do livro

Alertámos para a importância que assumia a capa do livro, considerando que, como refere Rigolet (2009): “o primeiro contacto com o livro é feito quando nos deparamos com a capa. É a ilustração que nela figura que irá influenciar diretamente a nossa vontade de explorar o livro” (p. 18).

A elaboração da capa ocorreu de forma cooperativa e envolveu o recurso a actividades de desenho, recorte e colagem, tirando partido de materiais diversos que havia disponíveis na área de expressão plástica. Neste âmbito, lembramos o defendido nas OCEPE (ME/DEB, 2002), de que da diversidade de materiais depende as possibilidades de que as crianças usufruem para “alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão” (p. 63). As imagens dão conta do recurso da variedade dos materiais utilizados.



Figura 7 – Elaboração da capa do livro

No decurso da organização do livro promovemos a interacção com as crianças, explorando conteúdos de natureza diversificada, como exemplo, ao nível da matemática (tamanhos e formas), da expressão artística (manipulação criativa do materiais), da formação pessoal e social (respeito, cooperação e responsabilidade social) e do conhecimento do Mundo (compreensão do meio local).

Procedemos à impressão do livro de modo a obtermos exemplares em número

suficiente para cada um dos elementos do grupo levar um exemplar para casa, para ficar um na biblioteca do jardim de infância e para oferecermos às instituições e pessoas que conosco tinham, de uma forma ou outra, colaborado, como a D. Beatriz, o grupo de crianças e professoras da EB1, o grupo de utentes e profissionais do lar de terceira idade e o senhor Joaquim, bem como à junta de freguesia para poder ser consultado por todos os interessados da aldeia.

Refletindo sobre o desenvolvimento deste trabalho, entendemos sublinhar a importância que revestiu para nos ajudar a conhecer o património cultural imaterial da localidade, sensibilizar outros para a importância desse mesmo património, aprender a valorizar e preservar a herança cultural de que dispomos e tirar partido da mesma enquanto recurso pedagógico e formativo, de crianças e adultos. Importa ter em conta que este pode ser um poderoso suporte cultural para promover conhecimentos e práticas sociais, bem como desafiar a imaginação de novas e sucessivas gerações. Como se defende na Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial, aprovada pela Unesco, em 2003,

Esse património cultural imaterial, transmitido de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função do seu meio, da sua interação com a natureza e da sua história, incutindo-lhes um sentimento de identidade e de continuidade, contribuindo, desse modo, para a promoção do respeito pela diversidade cultural e pela criatividade humana (Artigo 2.º).

Este trabalho evidencia ainda a importância de promover e divulgar junto da comunidade o trabalho produzido, criando elos de relação e interação que desafiem a estreitar laços identitários e a, em conjunto, ultrapassar barreiras de isolamento com que, por vezes, nos vemos confrontados.

Entre essas iniciativas não podemos deixar de referir a de, mensalmente, convidar alguém da comunidade (avós, utentes do lar, pais/mães e outras pessoas da comunidade), para contar uma história (ou lengalenga, poema, adivinha, etc), escolhida por sua livre iniciativa ou com a nossa ajuda, recorrendo à biblioteca do jardim de infância. Numa dessas colaborações contámos com a participação do senhor Joaquim, surgindo na sequência do convite que lhe havíamos feito.

Entendemos que o encontro das crianças com estes colaboradores pode ter um efeito muito positivo no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, mas também dos profissionais e dos contextos em que se integram, favorecendo o diálogo e a abertura à interação com as famílias e membros da comunidade. Esse processo torna-

se também importante para essas pessoas, por verem valorizados os seus contributos e saberes.

Relevamos assim, corroborando a ideia de Martins (2001), que é fundamental conceber a comunidade “como um elemento de informação ou como um meio didáctico/instrumental” (p.265), sendo pertinentes as visitas de estudo ao meio envolvente. Este tipo de atividades possibilitou às crianças uma aprendizagem motivadora, significativa e vinculativa às próprias raízes, descobrindo e conhecendo assim a realidade em que vivem. Foram várias as visitas de estudo realizadas pela localidade, mas que não descrevemos dado o limite de páginas do relatório.

4. Descobrindo obras artísticas

Numa das visitas realizadas pela localidade visitamos, um solar, cuja construção reporta para o ano 1790 e através do diálogo com um habitante da aldeia ficámos a saber que pertencia a uma pintora, Graça Morais, que o havia adquirido e reconstruído, e onde residia temporariamente.

As crianças manifestaram não conhecer de quem se tratava, pelo que, quando chegámos ao jardim de infância, resolvemos propor-lhes pesquisar, recorrendo à *internet*, sobre quem era e o que fazia Graça Morais. Reunidos em volta do computador, efetuámos a pesquisa, tendo acesso a várias fotografias da pintora, que nos permitiam observar algumas das características físicas, mas que nenhuma das crianças a identificou como habitante de Freixiel, ou seja, da sua terra. As crianças revelaram interesse em conhecê-la pessoalmente, dizendo que gostavam de fazer uma pintura com ela.

Sugerimos às crianças pedir a colaboração dos pais/família para a obtenção de dados que nos permitissem conhecer a referida pintora, enviando-lhes um bilhete nesse sentido. As três crianças recolheram dados, mas estes limitavam-se a indicar que nasceu em Vieiro (uma aldeia próxima), que é pintora, mora em Lisboa e vem passar alguns dias a Freixiel.

Pretendendo conhecer a sua obra, decidimos recorrer novamente à *internet*, permitindo-nos descobrir que tem uma vasta obra artística, sendo um dos grandes nomes da pintura portuguesa. Para além de pintora é ceramista, cenógrafa e autora de livros monográficos, tapeçarias, painéis de azulejo e de ilustrações para poetas e escritores. Descobrimos ainda que é membro de diversas associações, confrarias e

fundações culturais. Na sequência da pesquisa e leitura destes dados, as crianças comentaram:

- *Ela é muito famosa!* (Bruno)
- *Deve pintar muito bem!* (Pedro)
- *Já fez muitos trabalhos.* (Maria)
- *Podíamos ir ver a sala [atelier] onde trabalha?* (Bruno)

(Nota de campo, 12 de maio de 2014)

Como as afirmações das crianças deixam perceber, a biografia e imagens das obras da artista, dão conta da grandiosidade do seu trabalho, causando admiração nas crianças. A sua expressão facial revelava alguma surpresa por não a conhecerem pessoalmente.

Dando continuidade ao diálogo a educadora questionou as crianças, no sentido de verbalizarem onde podiam encontrar-se expostas as obras de arte da pintora, ao que uma das crianças indicou ser em museus (Bruno).

A curiosidade e as perguntas das crianças eram tantas, que ir ao solar tentar encontrar a pintora ou alguém que nos desse o seu contacto. Chegados ao local, atendeu-nos a pessoa encarregada de zelar pela casa, informando-nos que a proprietária da casa não estava e que, também, não sabia quando viria. Indicou-nos podermos obter o seu contacto através de um senhor de quem nos indicou o nome. Agradecemos a informação e dirigimo-nos a casa desse senhor, no sentido de obter o contacto pretendido, o que de facto conseguimos.

Chegados ao jardim de infância refletimos, em conjunto, sobre qual seria a melhor forma de marcar o encontro com Graça Morais, chegando à decisão de convidá-la a visitar a nossa escola, quando realizasse uma das suas viagens a Freixiel. Acordado este aspeto, discutimos como ilustrar o convite, apontando as crianças poder fazer-se:

- *Com colagens.* (Pedro)
- *Ou um desenho com flores.* (Bruno)
- *Podíamos fazer pintura.* (Maria)
- *Pois podíamos. Tem que ser muito bonito, porque é pintora.* (Bruno)
- *Podíamos fazer com a técnica da escova dos dentes.* (Pedro)
- *Excelente ideia.* (Bruno)

(Notas de campo 12 de maio de 2014)

Como o excerto deixa perceber, apesar de cada criança apresentar uma proposta diferente foram construindo uma ideia conjunta pela qual enveredar, não perdendo de vista o desafio e responsabilidade que representava ilustrar um convite dirigido a

alguém que é especialista em expressão artística, como a seguinte afirmação do Bruno evidencia: *Tem que ser muito bonito, porque é pintora.*

Todavia, e não havendo consenso acerca de como fazer o convite, sugerimos que cada criança ilustrasse um cartão e depois escolhíamos um deles, ideia que agradou a todos e que foi promovida. No sentido de incentivo a uma tomada de decisão democrática, a escolha decorreu por votação, indicando a sua escolha pondo o dedo no ar, em relação a cada uma das opções de escolha. O preferido, com o voto de todos, foi o que tinha representado “Uma flor”.

Pretendendo que o convite tivesse a participação de todos, acordámos fazer um desdobrável para incluir lá o convite e na ilustração deste utilizámos, como uma criança havia sugerido a técnica de pintura de salpico. As crianças dirigiram-se à área da pintura para concretizar a tarefa, onde havia os materiais necessários. A pintura foi feita por uma criança de cada vez, e consistia em molhar a escova na tinta e fazer pressão sobre mesma deixando cair a tinta sobre a cartolina. A esta técnica as crianças designaram-na por “chuva de tinta”. Vimos que o grupo se mostrou empenhado e motivado na realização destas atividades.

As crianças demonstraram envolvimento na realização do trabalho e quando terminado manifestavam-se orgulhosos do que tinham conseguido fazer, deixando perceber acreditarem que a pessoa a quem o íamos enviar, iria gostar.

As crianças apoiaram-se mutuamente na elaboração do trabalho, promovendo uma ação em parceria para o que entendemos ter contribuído planificar e organizar a atividade, tarefas que são importantes, como sugere Pimentel (2007, retomando a ideia de Vygotsky), para que “o exercício da cooperação, do respeito, da autonomia efetivamente se concretize” (p. 242).

O texto do convite foi redigido, em conjunto, e integrando as sugestões das crianças. Neste foi expresso o interesse em conhecer a pintora e que ela visitasse a nossa escola. Para envio da carta fomos ao “posto de correio”, que se encontrava numa mercearia da aldeia, no qual comprámos o envelope, o selo, endereçámos a carta e colocámo-la na caixa do correio. Começou uma nova etapa, em que a esperança e desejo da chegada de resposta se fazia sentir em todos os elementos do grupo, crianças e adultos.

Assim, e dando continuidade à recolha de elementos que nos permitissem conhecer os trabalhos de Graça Morais, procedemos à pesquisa das suas obras na *internet* e seleccionámos algumas para explorar com as crianças tais como: o Tempo de Cerejeiras e

Papoilas (2011), a Sombra do Medo (2012), a Caminhada do Medo (2011), a Visitação (2005) e o Segredo I (2008), as quais se encontram na (figura 8) a seguir apresentada.



Figura 8- Quadros de Graça Morais observados pelas crianças

As crianças tiveram oportunidade de observar atentamente, cada um destes quadros, identificar alguns elementos relacionados com as figuras e o uso das cores, expressar cada uma a sua opinião em relação a cada quadro, imaginar que título terá a e conhecer, depois, o título original.

Os objetivos deste trabalho incidiram em sensibilizar as crianças para a importância que a expressão artística representa, favorecer a sua imaginação, cultivar o espírito crítico e estético; e promover o reconhecimento do valor cultural das obras de arte. Nesta linha de pensamento, é de considerar que, como se afirma nas OCEPE (ME/DEB, 2002), “os contactos com a pintura, 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 seu sentido estético” (p.63).

Na sequência do trabalho realizado as crianças manifestaram desejo de reproduzir a figura da pintora, através de desenho e pintura, iniciativa que apoiámos, valorizando as suas potencialidades expressivas e criativas.

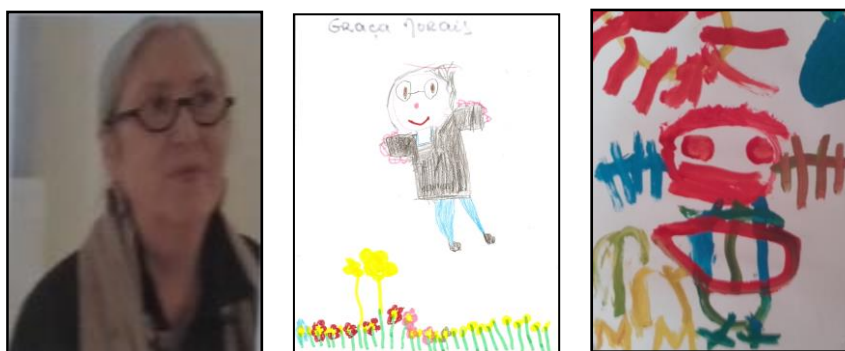


Figura 9- Pinturas do retrato de Graça

Num outro momento, propusemos às crianças fazer a reprodução do quadro da pintora intitulado “As Videiras”, ao qual as crianças haviam atribuído o título “A Primavera”, aludindo às cores das plantas. Neste âmbito, importa considerar que, como defendem Godinho e Brito (2010), “é (...) importante que as crianças, em ambiente de Jardim-de-Infância, possam experimentar (...) distintos papéis de executante, criador e apreciador, já que na vivência desta tripla experiência artística, diferentes significados e competências serão desenvolvidos” (p. 11). Os autores (*idem*) acentuam ainda que é fundamental que a aproximação a uma obra de arte plástica “permita a sua discussão, a sua análise através de diferentes pontos de vista e a sua desmontagem, que poderá passar pela recriação da obra ou de parte dessa obra com as nossas próprias mãos” (p. 100). As figuras a seguir apresentadas ilustram o quadro observado e recriado pelas crianças.

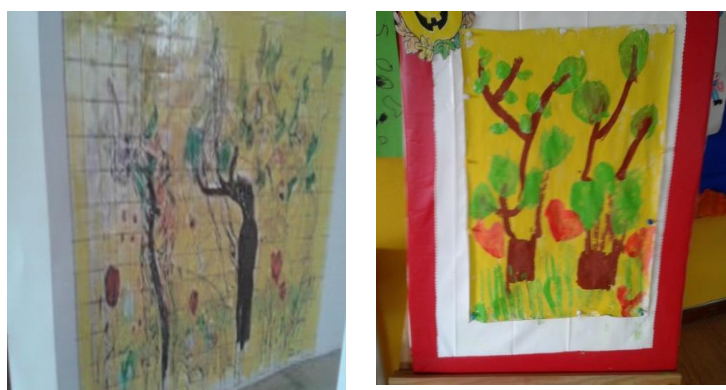


Figura 10 -“As videiras” observado e recriado pelas crianças

Como as figuras permitem observar as crianças procuraram retratar o observado, incluindo os elementos e cores predominantes.

Após algum tempo, recebemos um telefonema da pintora Graça Morais, agradecendo o convite e comunicando que poderia visitar-nos nesse dia, no período da tarde, sendo a notícia acolhida, por todos, com grande agrado e entusiasmo. Propusemos às crianças pensar como organizar a recepção da nossa convidada e o que gostaríamos de perguntar-lhe e de propor-lhe para fazer connosco.

Assim, sentados em torno de uma mesa relembramos alguns aspetos relativos à sua obra e vida que havíamos pesquisado. Sugerimos fazer uma pintura em tela para oferecer-lhe, com o que as crianças concordaram. Discutimos algumas técnicas a que poderíamos recorrer, optando por utilizar pentes para pintar, em vez de pincéis, técnica que permitia a participação de todos e que proporcionava prazer em fazer deslizar a tinta deixando a marca dos dentes do pente. Procedemos, então, à concretização da pintura de

uma tela. No decurso da atividade as crianças manifestaram-se envolvidas na tarefa, como alguns dos comentários que iam fazendo permitiam perceber, como:

- *Eu quero, fazer uma mistura de cores como os pintores. (Maria)*
- *O pente escorrega. (Bruno)*
- *Eu gosto de fazer, parece que estou a pentear o cabelo. (Bruno).*

(Notas de campo, 20 de maio de 2014)

Por último, colocámos purpurinas brilhantes e verniz, em *spray*, de modo a tornar o quadro mais vivo. Observando-o, as crianças manifestaram expressões de apreço pela produção conseguida:

- *Está muito bonito... Acham que a Graça Morais vai gostar? (Pedro)*
- *Está muito bonito..., ela vai gostar muito. (Bruno);*
- *Está mesmo bonito! (Maria)*
- *Somos uns artistas! (Pedro)*

(Notas de campo, 20 de maio de 2014)

Mais tarde, chegou a nossa convidada e as reconheceram de imediato, referindo o Bruno: *É igual à fotografia que vimos no computador.*

A alegria transbordava, cumprimentando e acolhendo calorosamente a visita, as crianças foram de imediato mostrar-lhe a pintura com o seu retrato e a exposição de algumas cópias das suas obras. Convidámo-la a sentar-se, estabelecendo um importante e frutuoso momento de diálogo, em que Graça Morais felicitou a iniciativa de trabalhar as artes com as crianças, falou-nos da sua infância questionou as crianças sobre as atividades desenvolvidas no jardim de infância, incluindo as que se referiam à expressão artística e quais as suas preferidas. As crianças colocaram, também, várias questões à pintora, surgindo entre elas a seguinte:

- *Sabes alguma canção, que fala de um pintor. (Pedro)*
- *Não, tu sabes. (Graça)*
- *Sei, queres que te ensine. (Pedro)*

(Notas de campo, 20 de maio de 2014)

As crianças cantaram a canção do Senhor Pintor, acompanhando com mímica, o que mereceu os elogios da nossa convidada. A fim de conhecer mais sobre a atividade de Graça Morais, as crianças foram buscar os cartões, nos quais estavam escritas questões que tínhamos acordado colocar-lhe. As três crianças participaram nesse processo, colocando-lhe questões, cujo conteúdo das respostas apontava para as seguintes dimensões: os seus elementos preferidos de pintura são pessoas, paisagens e flores; o local onde costuma pintar é em casa, numa mesa grande e, por vezes, na parede; Gosta de pintar com todas as cores e com diferentes materiais; o seu gosto pela

pintura vem desde pequena, pois sempre gostou de desenhar e pintar; quando ela era pequena havia pouca variedade de materiais para pintar; o pai da pintora era da nossa terra.

A pintora falou-nos das suas obras, cuja cópia tínhamos exposta, fornecendo-nos informação que poderia ajudar-nos a melhor compreendermos e refletirmos sobre a sua mensagem. Posteriormente, as crianças pediram a Graça Morais para fazer uma pintura, tendo a pintora optado por realizar uma pintura coletiva. Ela iniciou a pintura a partir de uma linha e as crianças deram continuidade à mesma. Esta atividade teve um elevado grau de envolvimento por parte das crianças, partilhando sugestões sobre cores e formas a integrar. Pintou um de cada vez, mas a atenção ao trabalho dos colegas era grande, sabendo esperar, pois sabiam que iam ter também oportunidade de participar.

Pintaram a figura de uma menina a quem lhe chamaram Rosinha e para o quadro ficar mais encantador colaram casca de amêijoas nas margens.



Figura 11- Quadro pintado, em conjunto, com a pintora

No final da atividade, a pintura foi exposta na sala, na área da pintura. Convidámo-la a tomar chá e a provar a bola de azeitonas que é característica da localidade. Terminado o lanche, como uma forma de agradecimento, as crianças ofereceram à convidada o quadro em tela que haviam pintado (figura 12).



Figura 12 - Quadro elaborado pelas crianças para oferta à pintora Graça Morais

A pintora Graça Morais agradeceu o gesto e despediu-se oferecendo, às crianças, um livro sobre as suas obras, sendo este incluído na biblioteca da sala, permitindo conhecer mais sobre a sua obra artística.

A pintura realizada, em conjunto com Graça Morais, e assinada por todos, foi exposta, mais tarde, no local mais frequentado da aldeia, com objetivo de divulgar, dar a conhecer e sensibilizar para a importância desta ação, no seio da comunidade. Neste âmbito corroboramos a opinião de Niza (2013) de que é importante promover a exposição dos trabalhos das crianças, no sentido de darem a conhecer o seu trabalho, mas também de poderem rever-se nas suas obras.

Refletindo sobre a experiência de aprendizagem descrita, reconhecemos o enriquecimento que proporcionou a crianças e adultos, permitindo-nos e abrindo caminhos para experiências artísticas, desafiando-nos a observar, apreciar e criar, no quadro de desafio à criatividade e à valorização na educação pré-escolar, uma aproximação das crianças à obra artística de que dispomos e aos criadores da mesma.

Considerações Finais

Refletindo sobre o trabalho desenvolvido ao longo da prática educativa incorremos realçar algumas considerações sobre esse processo e os resultados do estudo que incorpora. Este centrou-se em promover a interação com o meio local, conhecendo o seu património cultural e revivendo as suas lendas e tradições, no sentido de melhor compreender e, simultaneamente, ajudar-nos a construir um olhar de abertura ao mundo. Neste sentido, foram promovidas quatro experiências de ensino aprendizagem que possibilitaram a recolha de dados referentes à forma como as crianças comunicaram as suas estratégias de resolução de problemas perante diversas posições de interação com pares, famílias e membros da comunidade. O trabalho seguiu uma metodologia de investigação-ação, de carácter qualitativo, sendo os dados recolhidos no contexto de trabalho em que exercíamos a ação educativa, interessando muito mais os processos do que os produtos, embora também estes sejam importantes, bem como interpretar o significado que os participantes davam às ações que realizavam. Ao longo do processo em estudo, as crianças demonstraram ser flexíveis nos raciocínios e nas estratégias de resolução de problemas, revelando conhecimentos e evidenciando uma participação ativa. Participaram com entusiasmo nas tarefas em que se envolveram e demonstraram interesse na sua concretização. Foi importante atender ao que elas já sabiam, no sentido de as auxiliar a progredir, como tal, foi necessário observar e apoiar cada uma. Este procedimento foi facilitado pela diminuta dimensão do grupo, aspeto que apresentava também constrangimentos, pois, reconhecemos o valor que pode integrar um grupo mais vasto, em termos da partilha de experiências socioculturais e saberes. A abordagem à expressão artística e ao do conhecimento do mundo foram áreas que mereceram particular desenvolvimento, assumindo uma abordagem globalizante e, consequentemente, impulsionadora do desenvolvimento integral das crianças. Cuidamos que as atividades facultaram que as crianças fossem progredindo para níveis mais complexos de compreensão dos conceitos associados a essas experiências. Contudo, e uma vez que as experiências das crianças acontecem principalmente em termos das oportunidades de ação e de interação social que lhes é possível efectuar, orientámos a intervenção nesse sentido. Em termos do conhecimento dos contextos foi possível contactar com outras culturas e artes e pesquisar sobre as mesmas. Neste sentido, alguns dos conhecimentos foram tornados mais naturais e aqueles que integravam o seu quotidiano mereceram outro olhar e escuta, adotando sobre eles uma postura investigativa. Assim, consideramos que através da análise de dados efetuada os

objetivos a que nos propusemos foram atingidos. Acreditamos compreender que as crianças, durante a resolução de problemas, empregaram diferentes processos para procederem à comunicação das suas ideias através da expressão verbal e não-verbal, como a representação através do desenho, pintura e, por vezes, da expressão dramática.

Pensamos ainda, que propiciámos a vivência de experiências de aprendizagem significativas para as crianças, valorizando o lúdico. Porém, e porque a diversificação das estratégias educativas permitiram a realização de aprendizagens, também elas diversas, adotar e partilhar responsabilidades, perceber e valorizar diferentes culturas, dialogar com pessoas de diferentes idades, culturas e meios, reconhecer o valor do património local e entender que cabe a todos preservá-lo, julgamos ter encontrado dados qualitativos que nos ajudaram a obter respostas para a questão de investigação de que partimos.

Assim, consideramos que estes aspetos e tendo em conta a interação aberta com a comunidade, mais e menos próxima, nos levam a considerar que os objetivos definidos foram alcançados. É também de salientar que as crianças expressaram as suas compreensões, nomeadamente através de diversos modos de representação, entre os quais registos gráficos.

A linguagem oral foi também um domínio privilegiado, observando-se sobretudo progressos ao nível das explicações e de dar informação sobre um contexto que se lhe estava a tornar mais familiar e mais rico, do ponto de vista da sua aprendizagem e desenvolvimento.

Somos de opinião que compete ao educador, estar atento à maneira como cada criança comunica e proporcionar-lhe o envolvimento em atividades educativas que favoreçam o seu desenvolvimento e a superação de dificuldades. Assim, temos a pretensão que este estudo seja um contributo para a reflexão sobre a valorização de experiências de ensino-aprendizagem que promovam a participação das crianças no conhecimento do mundo em que se integram, o seu envolvimento na formulação de questões sobre o que conhecer e como, bem como na procura de informação para resposta às mesmas, tendo em conta o importante papel que esse processo pode assumir para sair para lá do espaço pré-escolar e, em conjunto, com os que nos estão próximos encontrar formas de superação do isolamento e criar laços socializadores e integradores de todos. Deste modo, e considerando que se ambiciona que este relatório reflita o percurso de aprendizagem que realizámos ao longo do projeto de intervenção e de pesquisa que desenvolvemos no âmbito da prática de ensino supervisionada, convém

referir que tal não é tarefa fácil, dado o muito que poderia ser dito e refletido sobre esse processo. Consideramos esta fase como parte de um percurso que solicita continuidade ao longo da vida profissional, havendo sempre novas aprendizagens a realizar e conhecimentos a (re)construir. Por conseguinte, é crucial também o papel do educador enquanto construtor do seu saber profissional, assumindo a investigação-ação como uma estratégia potencialmente facilitadora da melhoria da qualidade do seu desempenho pedagógico.

A ação investigativa, quer ao nível dos referenciais teóricos quer da prática educativa permitiu-nos restaurar a óptica que tínhamos do trabalho do educador, levando-nos a sentir necessidade de nos transformarmos em profissionais mais observadores, críticos, reflexivos e com maior espírito investigativo. A consulta bibliográfica que sentíamos necessidade de realizar para responder a dúvidas e apoiar decisões foram também um marco importante nesta aprendizagem. Pressentimos que progredimos como profissionais e como pessoa, na medida em que nos tornámos mais exigentes, reflexivas e argumentativas, aprendendo a tirar partido dos erros para não desistir de convicções e para ir em frente na procura de melhor qualidade formativa.

Percebemos a importância que a exploração de conteúdos ao nível do conhecimento do mundo, da formação pessoal e social e da comunicação e expressão podem assumir se trabalhados de forma integrada e valorizando o que pode ser descoberto quando se centra uma observação mais atenta e inquiridora sobre o mundo em que nos integramos.

Resumindo, todo o processo que envolveu este trabalho, desde a identificação da problemática a estudar, planificação da ação, concretização, recolha de dados e análise envolveu uma caminhada com repercussões positivas na nossa formação e desenvolvimento profissional.

Referências Bibliográficas

- Alderson, P. (2005) Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia da pesquisa. *Educação e Sociedade*, Vol. 26, n.º 91, 419-442.
- Alonso, L., & Roldão, M. (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- Amante, L. (2011). *As Tecnologias digitais na escola e na educação infantil*. Pinhais: Editora Melo
- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo*. (4.ª ed.). Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bento, A. V. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade. *Revista JA* (Associação Académica da Universidade da Madeira), 40-43.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação. 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.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología
- Bruner, J. (1997). *Actos de Significado: para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Coelho, N. (2003) A importância da leitura e literatura infantil na formação das crianças e jovens. *Comunicação e cultura*, nº 1, 8-9.
- Demartini, P. (2001): Contribuições da sociologia da infância: focando o olhar. *Atas Seminário Especial de Sociologia da Infância*. Florianópolis: UFSC.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, L. C. (2011). *Novas tecnologias da informação e comunicação e a história da educação: um estudo de caso sobre história e memória de instituições escolares*. Dissertação de Mestrado. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação. Representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (1999). A Influência de Vigotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, nº 5, 5ª série, 5-12.

- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Godinho, J., & Brito, M. (2010). *As artes no Jardim-de-Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Graue, M. E., & Walsh, J. D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças. Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hoyuellos, A. (2006). *La estética en el pensamiento e obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.
- IPHAN (2006). Património imaterial. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>
- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a educação pré-Escolar*. Coleção Horizontes Pedagógicos (3.^a ed.). Instituto Piaget
- Kinney, L. (2006). Small voices, powerful messages, many interpretations. Perspectives: A series of occasional paper an Early Years Education. *Learning and Teaching Scotland*, 2, 9-16.
- Kishimoto, T. M. (2007). Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner 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. 249- 275). Porto Alegre: Artmed.
- Lino, D. (2013). O projeto de Reggio Emilia: uma apresentação. In J. Oliveira Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 93-136). Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (1998). *A arte de ensinar: dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Porto: Plátano.
- Martins , I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação [ME] (2010). Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar. Retirado de: <http://www.metasaprendizagem.Min-edu.pt/educação-pre-escolar/metas de aprendizagem /metas/?Area =7&level=1>
- Ministério da Educação e Ciência (2008). Plano Nacional de Leitura. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>
- Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica (2002). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: ME/DEB.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Apresentação. In J. Oliveira-Formosinho, *Pedagogia (s) da infância: Dialogando com o passado, contruindo o futuro* (vii-ix). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. de (2011). O espaço na pedagogia-em participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *O espaço e o tempo na pedagogia em participação* (pp. 9-63). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo (2008). A construção social da moralidade: a voz ds crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 31-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da Associação Criança:a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (org), D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp.25-60). Coleção Infância (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- ONU (n.d). Convenção sobre os direitos da criança. Disponível em <http://www.onu-brasil.org.br/doc-criança.php>
- Parafita, A. (2005). *Mitologia dos mouros: lendas, mitos, serpentes, tesouros*. Vila
- Pereira, A. M. (2014). O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças. Relatório Final de Mestado. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. Disponível em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/6133>
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza, *Pedagogia (s) da infância dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Pinazza, M. A. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (orgs.), *Pedagogia(s) da infância. Dialogando com o passado construindo o futuro* (pp.65-94). Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora
- Reis, S. M. G. (2006). *A matemática no cotidiano infantil: jogos e atividades com crianças de 3 a 6 anos para o desenvolvimento do raciocínio-lógico-matemático*. Campinas: Papyrus.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e escrever histórias com crianças – Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue whid Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge

- Rodrigues, P. S. (2012). A Organização das escolas de educação infantil: concepção de infância e intencionalidade educativa. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates>.
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do meio no 1º Ciclo fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Sarmiento, M. J. (2002). Imaginário e culturas da infância. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf
- Sarmiento, M. J. (2005). Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva, Florianópolis*, v. 23, n. 01, pp.17-40.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. - Coimbra: Livraria Almedina.
- Unesco (2003). Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial. Disponível: <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00009-PT-Portugal-PDF.pdf>
- Vieira, F., & Lino, D. (2007). *As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância*. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (org), *Pedagogia (s) da infância. dialogando com o passado construindo o futuro* (pp. 197-215). Porto Alegre: Artemed.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem*. (2.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Legislação

Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de maio, da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Anexos

Anexo 1 – Canções

Ó Freixiel

Ó Freixiel, terra linda onde eu nasci }
Outra assim igual tão linda nunca vi } Bis

O meu coração esta nesta canção }
Vai nela o amor que eu sinto por ti } Bis

Anexo 2 - Ó Emília, ó Emília

Ó Emília, ó Emília }
Já te não vale o chorar } Bis
Toma lá 30 mil réis }
Vai comprar o enxoval } Bis

II
Vai comprar o enxoval }
Do mais fino e do melhor } Bis
Ó Emília, ó Emília }
Tira o menino do sol } Bis

III
Tira o menino do sol }
Não o tragas ao calor } Bis
Ó Emília, ó Emília }
Só tu és o meu amor } Bis

IV
Só tu és o meu amor }
Só tu es a minha amada } Bis
Ó Emília, ó Emília }
Andas triste e apaixonada } Bis

V
Andas triste e apaixonada }
} Bis

Nem o dinheiro te alegra
Só te alegra o amor
Se nesta terra o tiveras. } Bis

Anexo 3 - Poesia

O Moleiro e o Carvoeiro

O Moleiro e o Carvoeiro
Travaram-se de razões
Pois era um de cor de Neve
E outro de cores dos Carvões
Cada qual deles teimava
Que o outro mais sujo estava
Tinham ambos a mão leve
Choveram uns bofetões.

E qual foi o resultado
Um ao outro se sujou
Pois ficou o Carvoeiro empoadado
E o Moleiro enfaruscado.

Assim fazem as comadres
Se começam a ralhar
Assim fazem os compadres
Se a política os separa.

Anexo 4 -Sopas

Sopas de Sangue

Na matança do porco apara-se o sangue e ao estar tomado põe-se a cozer em água, sal e loureiro. Depois talha-se o trigo para um tacho e amolece-se com água onde foi cozido o sangue. Ao estarem bem amolecidas põe-se o sangue por cima (partido aos pedaços) alho e manteiga quente onde foram feitos os rojões.

Sopas de miola

Quando se desfaz o porco tiram-se os ossos tenros e deitam-se em vinho e alhos. Depois cozem-se bem cozidos e de seguida põem-se a estrogir. Deita-se a água de cozer os ossos no estrogido para amolecer o pão. Depois batem-se os miolos do porco num pouco de vinho e deitam-se na panela. Assim fica pronta a miolada.

Sopas de Cavalo Cansado

Quando se cozia o pão, fazia-se o bolo (da mesma massa do pão) e ao sair do forno partia-se aos bocadinhos e juntava-se-lhe vinho e açúcar. Ao estarem as sopas bem amolecidas comiam-se.

Sopas de Bacalhau

Talha-se o pão para um tacho (pão centeio e trigo) e coze-se o bacalhau. Em seguida desfia-se o bacalhau e amolece-se o pão com a água onde foi cozido o bacalhau. Depois põe-se o alho (cortado aos cubinhos pequenos) a fritar no azeite e deita-se em cima das sopas e do bacalhau. (Estas sopas eram feitas principalmente para o tempo das cegadas e servido ao pequeno almoço).

Anexo 5 - Lendas

Lenda do Castelo

Há muitos anos existiu um Castelo em Freixiel, onde morava um Rei moço, muito poderoso e muito rico, mas não tinha filhas e não queria deixar a riqueza a ninguém.

Chamou uma velha bruxa e pediu-lhe para fazer um encanto à sua riqueza.

O desejo foi realizado e o tesouro guardado dentro de uma tocha.

Depois de morrer os habitantes tentaram quebrar o feitiço da Bruxa, mas ninguém conseguiu.

Neste sítio, nasceu um Sobeiro que dizem ter sido resultado das "fiadas" na tocha.

Entregue pela
Rafaela

Lenda do castelo de Freixiel

Há muitos, muitos anos no castelo de Freixiel vivia um homem muito rico que não tinha filhas e não queria deixar a sua riqueza a ninguém. O homem chamou a bruxa e pediu-lhe para encantar o tesouro que tinha. A bruxa encantou-o dentro de um penedo, que existia dentro das muralhas do castelo. Quando o homem morreu foram mortos os que tentaram picar e libertar o tesouro, mas o encanto da bruxa mantém-se até hoje. Dizem que onde o penedo foi picado nasceu um Sobeiro.

Lenda contada pela D. Beatriz e escrita pela meta Adriana.

Anexo 6 – Cartas recebidas

Olá meninos e meninas do Jardim de infância de Freixiel. Ontem, sábado de abril, fui dar um passeio pelo campo, com intenção de apanhar umas violetas, e de repente olhei para uma árvore, e vejo qualquer coisa abance com o vento. Tive curiosidade em ver o que era, e lá consegui tirar o que me pareceu um resto de um papel amarelado, ainda se percebia o anilho e qualquer coisa escrito num papel gostoso - desaperceber. Tentei ler, havia números e letras, que me chamaram atenção, tentei decifrar o que estava escrito, mas só consegui perceber J. I. Freixiel, e com muito custo porque as letras e números mal se percebiam. Feti o papel ao bolso e continuei o meu passeio. Já em casa, contei o que tinha encontrado ao meu marido, e mostrei-lhe o papel. Voltamos, para Lisboa que é onde eu moro e trabalho, e mostrei e contei aos meus netos que andam no 3º e 7º anos e eles disseram-me - Quê, escreve para essas crianças e diz-lhes que encontras-te. Assim fiz, não conheço Freixiel, mas em Agosto, vou de férias para Trás-os-Montes, e quem sabe, se não vou visitar a vossa terra. Já fui pesquisar na Internet, e gostei, é uma aldeia muito interessante e bonita.

Meninos, sejam muito felizes, e bonzinhos. Brincem muito, e façam trabalhos interessantes, eu talvez volte a escrever-vos. Um beijinho de TERESA Mesquita

O BALÃO DE FREIXIEL

Um dia, encontrei um balão amarelo, preso num pinheiro da minha escola. Pedi à Francisca que me ajudasse a tirá-lo.

Reparámos que o balão tinha um papel onde estava escrita a palavra «Freixiel».

O balão andou muito para chegar até aqui, à escola.

A minha amiga e eu brincámos com ele e, no fim das aulas, levei-o para casa.

Diogo Neri



Anexo 7- Quadros de Graça Morais



O Segredo I (2008)



A Caminhada do Medo (2011)



A Sombra do Medo (2011)



A Visitação (2005)



O Tempo de Cerejeiras e Papoilas (2011)

Dados obtidos no Centro de Arte Contemporânea de Graça Morais em Bragança