

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Helena Maria Gonçalves do Nascimento

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

Orientado por
Cristina Maria Mesquita Gomes Pires

**Bragança
2010**

Dedicatória

Às crianças que comigo fizeram esta caminhada

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento de um trabalho desta natureza, coloca muitas incertezas, gera muitas angústias, mas também muitos momentos de descoberta e deslumbramento. Este foi um caminho que construímos em companhia daqueles que nos deram ânimo nos momentos de desalento, que nos inspiraram com as suas palavras e que nos ajudaram a (re) significar as nossas concepções. Daí que tenha que agradecer a quem tornou possível este esforço.

Agradeço à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança a oportunidade que me deu para a concretização de mais esta etapa de formação.

Agradeço, em especial à minha orientadora, Dr.^a Cristina Mesquita-Pires pelo apoio e orientação científica, pela disponibilidade e compreensão com que sempre acolheu as minhas ideias e decisões, ajudando-me a encontrar caminhos mais audaciosos, e a construir significados mais plenos de sentidos sobre a educação de infância.

Às crianças que frequentavam o pólo itinerante por me terem aberto o caminho para eu perceber o sentido dos seus interesses e por me fazerem sentir o significado real de ser educadora de infância.

Ao professor Fernando e a todas as crianças do 1º CEB pela disponibilidade, partilha com que colaboraram connosco na realização de projectos comuns.

A todos os meus amigos e família pelo apoio dado nos momentos mais difíceis deste percurso.

Agradeço ao Agrupamento de Escolas Paulo Quintela, por ter permitido a realização deste trabalho.

RESUMO

O relatório que aqui se apresenta centra-se na especificidade da modalidade de educação pré-escolar itinerante. Reconhece-se que a configuração desta modalidade requer uma dinâmica distinta do trabalho pedagógico, pelo seu funcionamento a tempo parcial, pelas características do espaço onde se desenvolve a acção, pelo tipo de materiais disponíveis e pelas características socioculturais de pertença das crianças. Através de uma abordagem qualitativa, seguindo a linha da investigação-acção, a educadora e as crianças, envolveram-se num processo de acção gerador de situações educativas que promovessem aprendizagens significativas, tendo por base os interesses das crianças.

O estudo fundamentou-se nos princípios defendidos pelas pedagogias participativas de aprendizagem activa, experimentação e cooperação, sustentando-se na *ideia de interesse* proposta por Dewey (2002). Os dados recolhidos e analisados através de um processo descritivo e interpretativo parecem evidenciar que o trabalho pedagógico, que se desenvolve a partir da observação e escuta da criança contribui para a promoção de oportunidades de aprendizagem com significado.

Palavras-chave: educação pré-escolar itinerante, investigação-acção, interesse da criança, pedagogias participativas.

ABSTRACT

The report presented here focuses on the specificity of the modality of preschool itinerant. It is recognized that the configuration of this type requires a distinct dynamics of pedagogical work for their operation in a part of the day, the characteristics of the space where action is undertaken, the type of materials available and the sociocultural characteristics of belonging of children.

Through a qualitative approach, following the line of action research, the teacher and children, engaged in a process of generating action educational situations that promote meaningful learning, based on the interest of children.

The study was based on the principles espoused by participatory pedagogies of active learning experimentation and cooperation, supporting the *idea of interest* propped by Dewey (2002). Data collected and analyzed through a descriptive and interpretive process seem to indicate that the work of teaching, which develops from observing and listening to the child contributes to the promotion of opportunities for meaningful learning.

Keywords: preschool itinerant, action research, the child's interest, participatory pedagogies.

ÍNDICE GERAL

Resumo.....	III
Índice	IV
INTRODUÇÃO.....	1
CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO	
1. Caracterização do Contexto.....	4
1.1 Caracterização do grupo.....	4
1.2 Caracterização sócio-económica dos agregados familiares.....	5
1.3 Caracterização do ambiente educativo.....	6
1.3.1 Espaço e materiais.....	7
1.3.2 Organização do tempo.....	10
1.3.3 Estruturação das actividades.....	13
1.3.4 Interacções.....	14
1.4 Princípios pedagógicos sustentadores da acção educativa.....	16
QUADRO TEÓRICO	
2. Os interesses das crianças como guias da acção educativa num contexto de educação pré-escolar itinerante.....	19
2.1 Pressupostos educativos da educação pré-escolar itinerante.....	19
2.2 Condições para a aprendizagem pela acção.....	21
2.3 Como é percebido o termo “interesse da criança” em educação.....	23
2.4 Modelos curriculares que valorizam a aprendizagem pela acção e pela interacção social.....	25
2.4.1 Modelo High-Scope.....	25
2.4.2 Movimento da Escola Moderna.....	26
2.4.3 Modelo Reggio Emília.....	27
2.5 O papel do educador na valorização dos interesses das crianças.....	28
A ACÇÃO EDUCATIVA	
3. Metodologia.....	32
3.1. Fundamentação, objectivos e questões de investigação.....	32
3.2. A investigação-acção como opção.....	33

3.3. Trajecto da investigação.....	34
3.4. Instrumentos de recolha de dado.....	36
3.5 Processo de triangulação dos dados.....	40
4. Descrição da acção educativa.....	41
4.1 Estruturação da apresentação de dados	41
4.2 Apresentação e análise dos dados	42
4.2.1 A construção do piano: escuta dos interesses de uma criança.....	42
4.2.2 Experiências com ovos a escuta dos interesses do grupo de crianças....	46
4.2.3 Vou fazer um bolo! Acção planeada com intencionalidade.....	51
4.2.4. Uma visita à capoeira: interacção com a comunidade de pertença...	54
4.2.5 Combinando formas para fazer figuras: aprender entre pares.....	58
4.2.6 Sombras, luz, cor: expandindo desafios e interesses	62
4.2.7 Uma experiência de aprendizagem sobre a escrita e a numeracia: os sons das palavras e o número das coisas.....	66
4.2.8 Os interesses das crianças: uma análise sobre a acção desenvolvida	68
5. Considerações Finais	71
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO CONSULTADA	
Referências Bibliográficas.....	74
Legislação Consultada	77
 Índice de Figuras e Quadros	
Índice de Figuras	VI
Índice de Quadros	VII

ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

Índice de figuras

Figura 1- Síntese do processo de acção educativa	41
Figura 2- Registo do projecto.....	42
Figura 3 - Desenvolvimento do projecto	43
Figura 4 - O piano com as teclas brancas e algumas pretas	43
Figura 5 - O professor da EB1 e a criança a serrarem a ripa de madeira	44
Figura 6 – Parte final da construção do piano	44
Figura 7 – Um dos colegas simulando tocar piano	45
Figura 8 – criança a fazer a comida para o bebé	47
Figura 9 – Criança explorando aspectos relacionados com a mistura de substâncias	47
Figura 10 – As crianças em interacção com os materiais	47
Figura 11 – O barco	48
Figura 12 – As cuecas	48
Figura 13 – a carta	48
Figura 14 – as crianças individualmente a personalizarem o lenço	49
Figura 15 – Procedimentos na construção de rosquilhas	49
Figura 16 – O Pedro colocou a frigideira à frente do ventilador eléctrico.....	51
Figura 17 – a criança testando os materiais	51
Figura 18 – A criança misturando a farinha com a gema e a clara de ovo	52
Figura 19 – A criança a misturar o açúcar com a farinha a gema e a clara do ovo	52
Figura 20 – A criança na fase final da construção do bolo	52
Figura 21 – Desenformar o bolo	53
Figura 22- O bolo cozido	53
Figura 23 – Entrevista a um membro da comunidade	55
Figura 24 – A capoeira	56
Figura 25 – As crianças observando os cachorros recém-nascidos	57
Figura 26 – O limoeiro	57
Figura 27- Início da construção de um avião	58
Figura 28- Uma das crianças, desenha o cockpit	59

Figura 29 – As duas crianças discutem o trabalho.....	59
Figura 30 – Criança a partilhar o trabalho com o colega.....	59
Figura 31 - Criança a serrar as asas para o avião.....	59
Figura 32 - As crianças apoiando-se, na execução de acções.....	60
Figura 33 - Criança a construir o seu avião.....	60
Figura 34 - O avião do António.....	60
Figura 35 – As crianças a arrumar o espaço.....	61
Figura 36 – O caracol a pilotar o avião.....	61
Figura 37 – Experimentando o encosto.....	61
Figura 38 - Crianças observando manchas amarelas no chão.....	62
Figura 39 – Criança identificando elementos do cenário pedagógico.....	63
Figura 40 - Experienciando os materiais.....	63
Figura 41 – As crianças a acrescentar pormenores às imagens.....	64
Figura 42 – Trabalho final.....	65
Figura 43 – Desenhos produzidos pelas crianças.....	65

Índice de quadros

Quadro 1 – Instrumentos de pilotagem usados na dinâmica pedagógica.....	12
Quadro 2 – Análise da Entrevista.....	56
Quadro 3 – Sinais que evidenciavam interesses e talentos das crianças em diferentes áreas e domínios.....	68
Quadro 4 – Dados provenientes da dinâmica do tempo de trabalho autónomo	69
Quadro 5 – Pontos de referência das experiências de aprendizagem.....	70

INTRODUÇÃO

Na educação e sobretudo na educação de infância quando se estrutura a acção educativa para qualquer que seja o grupo de crianças ou modalidade educativa, menciona-se muitas vezes e nalgumas situações de forma pouco sustentada a necessidade de desenvolver um trabalho que tenha em conta *os interesses* das crianças. Foram as nossas preocupações em torno do conceito de *interesse* e da sua expressão prática, que nos levaram a tentar compreender as possibilidades educativas da acção pedagógica sustentada na escuta activa da criança e valorizadora das suas intenções.

Este relatório apresenta o trabalho que desenvolvemos, a partir desta preocupação inicial, com um grupo de crianças integradas na modalidade de educação de infância itinerante. Esta modalidade educativa requer uma dinâmica distinta do trabalho pedagógico, em consequência do funcionamento a tempo parcial, das características do espaço onde se desenvolve a acção, do tipo de materiais disponíveis e das características socioculturais de pertença das crianças. Daí que nos tivéssemos preocupado em encontrar uma linha orientadora que nos ajudasse a ultrapassar as fragilidades contextuais.

A dinâmica inicial levou-nos a reconfigurar o espaço e o tempo pedagógico, no sentido de se constituírem como focos de oportunidades e de aprendizagens significativas. Mas havia em nós uma enorme vontade de apreendermos *os interesses da criança*. Neste sentido quisemos saber como é que em contexto de educação de infância itinerante, se podem gerar situações educativas que promovam aprendizagens estimulantes e significativas, tendo por base os interesses das crianças

Procurámos então situar o trabalho pedagógico na valorização dos interesses das crianças na acção educativa. Adoptámos a designação, na linha de Dewey (2002) segundo o qual *o interesse é o elo de ligação entre a criança e a aprendizagem*. Procurámos, assim, construir uma acção pedagógica fundada nos princípios da aprendizagem activa que valorizasse a criança na sua competência criativa. Assumimos, enquanto educadora, uma atitude de apoio ao trabalho as crianças, centramo-nos na observação, escuta, reflexão, negociação, no sentido de lhes dar oportunidades para manifestarem as suas intenções.

Através de uma abordagem qualitativa, seguindo a linha da investigação-acção, a educadora e as crianças, envolveram-se num processo de acção gerador de situações educativas que promovessem aprendizagens significativas, tendo, então por base os seus *interesses*. Utiliza-se o método descritivo e interpretativo para a análise dos dados que emergiram.

O Relatório estrutura-se em quatro partes, que sintetizamos de seguida.

Na primeira parte do estudo descrevemos as principais características do contexto educativo e os princípios sustentadores da acção educativa. Realçamos que a modalidade implementada envolveu a intervenção de vários parceiros e agentes. A forma como todos contribuíram possibilitou a criação de um ambiente estimulante, que apoiou e contribuiu para que as crianças desenvolvessem experiências de aprendizagem significativas.

A segunda parte centra-se na revisão da literatura onde se analisam as características dos modelos curriculares que valorizam pedagogias participativas, e a análise conceptual de alguns autores que definem a ideia de interesses da criança, bem como o papel do educador e da criança, nesta perspectiva pedagógica.

Na terceira parte, explicitamos a linha metodológica desenvolvida, bem como os instrumentos de recolha de dados utilizados. Posteriormente na quarta parte descrevemos os processos vivenciais e analisamos o seu conteúdo através do método descritivo e interpretativo.

Na última parte apresentam-se algumas considerações finais das quais salientamos a importância de assumirmos uma postura profissional aberta, disponível para incorporar novos saberes pedagógicos, que respeitem as crianças, os seus saberes, valores e capacidades.

1- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

O estudo que aqui se apresenta foi desenvolvido num pólo de educação pré-escolar, situado em meio rural que dista aproximadamente 19 km da sede do concelho. Este pólo, frequentado por quatro crianças, funcionava diariamente quatro horas e trinta minutos, das nove às treze horas e trinta minutos, assegurando o serviço de almoço às crianças. Este pólo de educação itinerante foi criado a partir de um projecto no âmbito da *modalidade de educação de infância itinerante* que teve início no ano lectivo de 2008/09. A implementação desta modalidade surgiu por proposta da Direcção Regional de Educação do Norte, a partir do levantamento realizado pelo Agrupamento de Escolas, sobre os casos de crianças que não tinham possibilidades de frequentar a educação pré-escolar por motivos essencialmente de isolamento geográfico.

O projecto teve início em Novembro de 2008, com uma equipa de docentes constituída por três educadoras de infância, que desenvolviam a sua acção educativa com quinze crianças, distribuídas por quatro pólos itinerantes, três na zona rural e um num bairro da periferia urbana (com crianças de etnia cigana). As educadoras de infância realizavam a sua acção em mais do que um contexto. Importa referir que os pólos eram distantes entre si, o que dificultava o intercâmbio educativo. No ano lectivo de 2009/10, o projecto teve continuidade, tendo mesmo registado a sua ampliação, com a criação de mais um pólo e a integração de mais uma educadora de infância.

A escolha do contexto, para o desenvolvimento deste estudo, está relacionada com as possibilidades pedagógicas que este oferecia, quer em termos de tempo diário e semanal, quer em termos de espaço físico e número de crianças. Havia assim a possibilidade de desenvolver um trabalho continuado de interacção com quatro crianças e uma educadora de infância, como participantes principais.

1.1 Caracterização do grupo

O grupo era formado por quatro crianças, duas crianças do sexo feminino e duas do sexo masculino. Era um grupo vertical, constituído por uma criança de três anos, duas de quatro anos e uma de cinco anos. Três das crianças do grupo tinham frequentado o pólo no ano anterior, tendo apenas a criança com três anos iniciado a frequência em Fevereiro de 2009. Todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa,

três residiam na mesma localidade - de etnia cigana - habitando a outra criança numa aldeia vizinha pertencente à mesma freguesia, cujo transporte era assegurado pelo município. O seu ambiente familiar era, aparentemente, estável, uma vez que todas elas estavam integradas nos respectivos agregados familiares, constituídos por pais e irmãos. O número de pessoas que constituíam os agregados familiares variava entre onze (pai, mãe e nove filhos) e quatro pessoas (pai, mãe e dois filhos, respectivamente).

Estas crianças passavam a maior parte do tempo com os pais, irmãos ou com familiares próximos, contactando pouco com toda a população local. As aldeias possuem poucos moradores, e encontram-se demograficamente envelhecidas, o que se reflecte no reduzido movimento das ruas. Este aspecto pode ser encarado como um factor restritivo do contacto das crianças com a população local. Apesar das crianças, nomeadamente as três de etnia cigana, desfrutarem de grande liberdade de acção no bairro onde habitavam, as interações com a população eram reduzidas, brincando, apenas, entre si em dinâmicas do quotidiano familiar.

As crianças apresentavam um vocabulário pouco amplo, marcado pelas vivências quotidianas, sobressaindo a dicção regionalizada. Uma das crianças apresentava um discurso verbal pouco claro e de difícil compreensão, tanto para os colegas como para os adultos. Já em relação à comunicação receptiva não revelava tantas dificuldades, isto quando a fonte emissora estava próxima dela. Nesta data estava em observação para clarificar o seu nível de audição, podendo esta situação ser antecedente da sua deficiente expressão verbal.

O grupo não revelava atitudes agressivas e discriminatórias, havendo no entanto momentos em que manifestavam alguma dificuldade na resolução de pequenos conflitos, recorrendo a alguma impulsividade, mas que quase sempre resolvia autonomamente. A este nível, ao longo do ano lectivo foi estimulada a partilha de ideias, sentimentos, saberes, a tolerância e a solidariedade, para que se criassem laços de afectividade, inter-ajuda e de cooperação entre todos.

1.2 Caracterização sócio-ecómica dos agregados familiares

A família tem um papel decisivo no processo educativo da criança, representando o primeiro contexto social onde ela estabelece as primeiras relações afectivas, alcançando aí as primeiras conquistas e aprendizagens. Pode, por isso, afirmar-se que as primeiras relações que as crianças estabelecem se realizam no seio familiar,

influenciando os seus comportamentos e educação. Neste enquadramento, e como os agregados familiares eram distintos uns dos outros, embora pudessem ter algumas semelhanças, tornou-se importante conhecer as suas características socioculturais, as suas necessidades e as suas mais-valias para que se estabelecessem redes comunicacionais entre a educadora e os pais das crianças.

No que se refere à situação socioeconómica dos agregados familiares do grupo de crianças em foco, três das quatro famílias beneficiavam do rendimento de inserção social (RESI). A outra família, monetariamente, vivia essencialmente do salário do progenitor do sexo masculino, pois a mãe era doméstica e o pai empresário em nome individual. No entanto, à excepção de uma família, todas as outras possuíam automóvel.

As habilitações académicas dos progenitores eram baixas, havendo somente um casal que possuía o 6º ano de escolaridade, duas mães e dois pais apenas escreviam o seu nome (frequentaram os cursos de educação de adultos), existindo ainda um pai e uma mãe que não sabiam ler nem escrever (nunca foram à escola). Os progenitores tinham idades situadas entre os 22 e os 49 anos.

Em relação às habitações, salienta-se que uma criança do sexo feminino vivia com os pais e as irmãs numa caravana, e uma criança do sexo masculino vivia num edifício degradado, com uma única divisão, onde o agregado familiar, composto por sete elementos, dormia e fazia as refeições, mas possuiu água e luz eléctrica. As outras duas crianças moravam em moradias com indicadores de higiene e conforto razoáveis (água, luz, casa de banho, lareira, máquina de lavar, etc.). Três dos domicílios situavam-se no mesmo bairro e na mesma aldeia, onde a maioria das pessoas que aí residia eram de etnia cigana. A outra habitação situava-se na aldeia vizinha, e nessa localidade residiam somente mais três crianças do sexo feminino, com idades compreendidas entre um e os nove anos de idade.

Tendo em conta as características referenciadas, ao longo do ano lectivo procurámos estruturar um ambiente educativo que respondesse às necessidades das crianças e das suas famílias, de modo a apoiar os seus interesses e talentos.

1.3 Caracterização do ambiente educativo

Para se poderem proporcionar experiências variadas e com sentido às crianças é necessário organizar adequadamente os materiais, o espaço, o tempo pedagógico e o clima de interacções. Na educação e particularmente na educação pré-escolar, o espaço

e os materiais são aspectos estruturantes que merecem grande destaque, sendo encarados como sistemas de oportunidades para toda a acção educativa. Como refere Zabalza (1992)

o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades instrutivas. Será facilitador, ou pelo contrário em função do nível de congruência relativamente aos objectivos e dinâmica geral das actividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho (p. 120).

O espaço físico/sala de actividades em análise foi disponibilizado no ano lectivo 2008/09 pela junta de freguesia local. Nesse espaço/sala existia um quadro preto, quatro cadeiras e quatro mesas, de grandes dimensões para as crianças. Com o contributo da educadora, dos pais e da comunidade em geral, progressivamente, esse espaço foi apetrechado com outros equipamentos e objectos.

De seguida especificam-se as dimensões pedagógicas que sustentam o trabalho desenvolvido.

1.3.1 Espaço e materiais

Os materiais e equipamentos existentes no espaço/sala de actividades, em Setembro de 2009, foram conseguidos no ano anterior e possibilitaram a divisão do espaço pedagógico em cinco áreas: área da casa, da garagem, dos jogos, biblioteca /escrita e pintura/desenho.

Esta primeira organização marcada claramente pela intervenção da educadora (realizada antes da chegada das crianças), alicerçou-se em alguns princípios educativos relativos à organização e arranjo dos espaços e materiais. Aceitamos o contributo de Zabalza (1992) que considera que na organização do espaço é necessário ter em conta princípios psicológicos, arquitectónicos, estéticos, médicos, de segurança e os materiais didácticos. Conscientes destes princípios e apesar de não podermos intervir na estrutura arquitectónica, assumimos uma atitude reflexiva em relação aos outros aspectos mencionados, no sentido de encontrar uma organização, que se pretendia sustentadora da aprendizagem activa.

As áreas existentes estavam apetrechadas com algum material, que passamos a descrever: (i) a área da casa continha um fogão, lava-loiça, dois bancos e uma cadeira, todos construídos com caixas de cartão, uma mesa pequena de madeira e alguns brinquedos representativos do quotidiano doméstico. Existia também, uma cama (caixa

de cartão), três bonecas, roupa e sapatos para vestir às bonecas; (ii) em frente desta área encontrava-se a garagem, com alguns automóveis em miniatura, dois tractores, respectivos reboques e um camião médio em plástico e alguns materiais naturais (como pinhas, pedras e paus), que as crianças usavam para carregar os reboques e o camião; (iii) na área da biblioteca havia livros de histórias, enciclopédias, revistas e jornais. Os livros disponíveis foram cedidos, na sua maioria, pelo serviço de empréstimo das Biblioteca do Agrupamento, da Biblioteca Municipal e da biblioteca pessoal da educadora; (iv) a área da pintura, do desenho e da escrita, possuía, lápis de cor (finos e grossos), lápis de cera, marcadores, giz, tintas, pincéis, tesouras, papel de tamanhos e texturas diversos, revistas, jornais e outros materiais perecíveis; (v) na área dos jogos existiam alguns jogos educativos, tais como lotos, puzzles, dominós e peças de lego, mas em reduzida quantidade. Para colmatar esta situação a educadora proporcionava às crianças o acesso a outros jogos não permanentes (dos seus recursos pessoais) que levava e que eram partilhados com outras crianças de outro pólo itinerante.

Apesar dos materiais, acima descritos, não serem muito diversificados, permitiram que as crianças interagissem com os objectos, com os pares e adultos, envolvendo-se em experiências sociais com significado. Com o uso quotidiano esses materiais e espaços começaram a tornar-se pouco atractivos, restringindo as possibilidades experienciais das crianças. Tendo em conta esses aspectos e apesar das restrições financeiras com que nos deparávamos, foi necessário fazer alterações no espaço, reestruturando-o, introduzindo novas áreas, materiais e equipamentos, dando início à segunda fase da organização do espaço e de materiais. Neste sentido e com a colaboração da comunidade local, do grupo de crianças e da educadora, procedeu-se à reorganização do espaço físico, que permitiu o contacto com objectos diferentes e apelou à introdução de novas regras de utilização e acção. Estas regras remetiam fundamentalmente para a preservação, arrumação e partilha dos recursos existentes. Esta reorganização proporcionou novas oportunidade de acção e interacção e a construção partilhada de regras de funcionamento do grupo.

No início do mês de Março de 2010 a sala encontrava-se dividida em sete áreas, uma vez que às cinco presentes no início do ano lectivo foram acrescentadas mais duas: a área da carpintaria e a área da música. Os espaços que já existiam foram apetrechados com novos materiais.

Na área da casa foram introduzidos novos objectos relacionados com o quotidiano das tarefas domésticas, facultando a simulação de situações familiares. Esta área tornou-

se uma das mais escolhida pelas crianças, principalmente pelas do sexo feminino, que expressavam vivência maternas com os “bonecos”. Para que essas experiências se tornassem próximas das reais foram introduzidos novos objectos (uns reais outros miniaturas) tais como: utensílios de cozinha, toalhas turcas, vestidos, chapéus, cabides, calçado grande e pequeno, roupas para as bonecas, tabuleiros e alguidares em plástico de diferentes tamanhos.

Na biblioteca foram introduzidos dossiês com registos de actividades realizadas, e outros livros que iam sendo incluídos esporadicamente para apoiar aprendizagens e projectos emergentes.

A área da expressão plástica, passou a ter material de desperdício variado, revistas de *origami*, livros com sugestões de actividades, plasticina, gesso, farinha e tintas para aplicar em diferentes matérias.

A zona dos jogos continuava com alguma escassez de jogos educativos, embora tivessem aumentado. É de referir que este espaço continuava a ser pouco escolhido pelas crianças.

No que se refere às novas áreas, e começando pela carpintaria, tinha alguns pedaços de madeira, esferovite, pregos, camarões, cartão grosso, fita métrica e dois martelos. Em relação ao outro espaço, constavam lá instrumentos musicais construídos pelas crianças e educadora, CDs, com diferentes géneros musicais, leitor de CDs, caderno de música e imagens de alguns compositores (Mozart e Chopin), livros com assuntos e imagens ligados à música.

Em relação ao funcionamento de cada um dos espaços, existiam em cada área mensagens identificadoras para facilitar a arrumação dos materiais. As áreas eram abertas, permitindo interacção entre elas.

A intencionalidade educativa nesse momento, com essa nova estruturação do espaço e dos materiais, visava responder positivamente às solicitações, interesses e necessidades evidenciados pelas crianças nessa ocasião. Os materiais que constavam nas áreas encontravam-se ao alcance das crianças e não ofereciam perigos. Havia objectos e locais destinados para guardar e acolher pertences pessoais, trabalhos individuais e colectivos das crianças.

Além do espaço/sala existia um espaço exterior, que se apresentava como uma área ampla, sendo a sua delimitação feita por um muro em pedra, baixo.

O espaço interior e exterior possibilitava momentos educativos intencionalmente planeados, bem como a realização e o desenrolar de actividades emergentes,

brincadeiras livres e espontâneas das crianças. As actividades de escolha livres que ocorriam neste contexto eram marcadas, essencialmente, pela simulação de momentos familiares (tratar dos bebés, confecção de comida), situações do meio rural (cortar e carregar paus e brincadeiras com animais), audição de música, pintura, colagem e actividades no espaço exterior. Os trabalhos, produzidos pelo grupo, eram utilizados como elementos de documentação e de comunicação das actividades desenvolvidas na sala, e expostos em placards, ou colocados na biblioteca, sob a forma de livros. A manutenção e higienização dos espaços, interior e exterior, eram asseguradas por uma funcionária/assalariada. As crianças, auxiliadas pela educadora, também, procediam à limpeza, arrumação do espaço e materiais, após os terem utilizado.

Visava-se assim a criação de um ambiente mais seguro e estimulante para as crianças. Esta organização decorria das preocupações quotidianas da educadora, que encarava o espaço educativo de forma dinâmica e em constante transformação, no sentido de responder a novas solicitações e a uma intencionalidade pedagógica que privilegiasse os seus interesses e que se reflectisse em experiências de aprendizagem, diversificadas, significativas e relevantes. No entanto, não nos podemos esquecer de articular a organização do espaço com a distribuição do tempo educativo e adequá-los às necessidades e características do grupo de crianças. A forma como se organizou o tempo no contexto em estudo descreve-se no ponto que se segue.

1.3.2 Organização do tempo

A distribuição do tempo pedagógico fez-se de modo flexível, existindo momentos que se repetiam com uma certa periodicidade e que constituíram a rotina diária. Uma sequência e repetição de momentos são importantes tanto para as crianças como para os educadores. Esta atenção deliberada sobre o tempo enquanto dimensão pedagógica auxilia os educadores na organização de diferentes tipos de interacções, bem como na estruturação da sua planificação. Para as crianças a rotina ajuda-as a compreender o tempo e a sequência dos vários momentos que acontecem ao longo de uma manhã ou dia. Assim, durante o primeiro período na rotina estabelecida, as crianças chegavam à sala de actividades por volta das 9:00H, ocupando o tempo com actividades livres nos espaços da sala até às 9:30H. Seguidamente, as crianças e a educadora reuniam-se num mesmo espaço, contavam *as novidades*, procediam à marcação do tempo, presença, e combinavam-se as actividades a realizar durante a manhã. Após o lanche da manhã, as

crianças desenvolviam actividades livres, no recreio exterior sempre que as condições atmosféricas o permitiam. Depois do recreio participavam em actividades planificadas pela educadora ou continuavam os seus projectos ou outros trabalhos que pretendessem realizar nas áreas de actividades.

A partir do segundo período a estruturação do tempo sofreu algumas alterações e passou a ter a seguinte sequência: acolhimento; actividades de movimento; música e drama; actividades de pequeno grupo; lanche; recreio e *tempo autónomo*¹. Nos momentos de acolhimento ocorriam conversas sobre vivências e experiências pessoais, diálogos informais, discutiam-se e negociavam-se ideias, sugestões, regras da sala e outras de convivência social. Ainda neste momento da rotina diária cantavam-se canções, contavam-se histórias, lengalengas e poesias. As crianças registavam as presenças, o tempo meteorológico e o dia do calendário, nos respectivos instrumentos de pilotagem (Niza, 2007). Seguidamente realizavam-se actividades ligadas ou à expressão musical, leitura, dramatização de histórias ou de outros acontecimentos ou jogos de movimento. No tempo de actividades de *pequeno grupo* realizavam-se experiências de aprendizagem ligadas à expressão plástica, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, conhecimento do mundo e ao domínio da matemática. A área de formação pessoal e social esteve presente em todos os momentos.

Nos momentos de *tempo autónomo* as crianças registavam graficamente no quadro, *o que queremos fazer*, os seus planos. Depois da acção registavam no quadro *o que fizemos*, o trabalho que haviam desenvolvido. Sempre que uma criança quisesse fazer uma comunicação sobre o trabalho que tinha realizado e como o tinha realizado, podia fazê-lo. Antes do almoço e sempre que era possível a educadora lia uma história ou parte dela. A organização do tempo pedagógico integrava actividades do projecto curricular de grupo, do plano anual do departamento de educação pré-escolar, de projectos provenientes de manifestações espontâneas das crianças, actividades sugeridos por instituições sócio-culturais do concelho. Corporizava, ainda, o tempo pedagógico a utilização de alguns instrumentos de pilotagem, concebidos a partir da inspiração do Movimento da Escola Moderna, tais como: quadro de presenças, calendário do mês, quadro do tempo, quadro de registo dos planos determinados para o tempo autónomo, cujas finalidades e modo de utilização se apresentam no quadro 1.

¹ Utilizamos este termo para designar o momento do dia em que as crianças desenvolvem actividades, cujo planeamento e acção são da sua iniciativa. Este tempo enquadra-se na linha desenvolvida pelo Modelo High-Scope para tempo Planear-Fazer-Rever (Hohmann & Weikart, 2009).

Quadro 1 – Instrumentos de pilotagem usados na dinâmica pedagógica

Designação	Finalidade	Modo de utilização
<p><u>Quadro de presenças</u></p> 	<p>Este mapa possibilitava às crianças a tomada de consciência de si, do outro e de pertença a um grupo; permitia a execução de operações simples de matemática, por exemplo as crianças podiam fazer a leitura e interpretação das presenças e faltas e ir analisando a respectiva assiduidade.</p>	<p>Este documento era apresentado num quadro com os dias da semana e respectivos nomes, bem como os dias do mês. Os feriados, o sábado e o domingo estavam assinalados a cores diferentes. As crianças marcavam a sua presença com um sinal convencional, aquelas que já escreviam o seu nome podiam fazer o respectivo registo, escrevendo-o.</p>
<p><u>Calendário do mês</u></p> 	<p>O calendário foi utilizado com o objectivo de desenvolver competências no domínio da matemática, linguagem oral e abordagem à escrita e formação pessoal e social e permitir às crianças situarem-se no tempo, falarem sobre as experiências que tinham desenvolvido, narrando o seu quotidiano.</p>	<p>Diariamente uma das crianças do grupo, individualmente ou ajudada por outra mais velha, fazia uma cruz em cima do número que correspondia ao dia presente no calendário, e durante o acolhimento conversava-se acerca desse dia. Também se assinalavam os dias dos aniversários das crianças, as saídas ao exterior, festas, passeios, férias, entre outros acontecimentos.</p>
<p><u>Quadro do tempo</u></p> 	<p>Este quadro permitia trabalhar noções simples de matemática (o sentido do número; noções simples de cálculo e a organização de dados) e da área do conhecimento do mundo: as variações climáticas; as diferenças que se observam na natureza a partir dessas observações...</p>	<p>Este quadro era semanal, formado por uma tabela de dupla entrada, na coluna do lado esquerdo e na vertical figuravam os nomes dos dias da semana, na horizontal, imagens com os possíveis estados meteorológicos. Diariamente uma das crianças registava com um X na coluna do quadro onde se cruzava o dia da semana e a imagem que representava o estado do tempo desse dia. Os dias de ausência da componente lectiva eram assinalados no início de cada semana, ao que se seguia a análise completa do quadro.</p>
<p><u>Quadro de registo dos planos a determinar para o tempo autónomo</u></p> 	<p>Este quadro permitia a partilha e exteriorização de interesses, ideias e conhecimentos, a promoção da autonomia, da iniciativa, da responsabilidade e do pensamento reflexivo.</p>	<p>As actividades e projectos para o tempo autónomo, que cada criança pretendia realizar individualmente ou a pares, eram registadas diariamente numa folha A3 no quadro na parte superior, a seguir à frase - <i>o que queremos fazer</i>. Após ter terminado o tempo definido para o desenvolvimento dos trabalhos planeados, cada criança comunicava ao restante grupo o que tinha realizado e registava a acção na parte inferior do quadro, numa folha A3, intitulada - <i>o que fizemos</i>.</p>

Estes instrumentos, além de orientarem as crianças na estruturação do tempo, funcionavam como uma referência importante para o ambiente social da sala, na medida em que davam às crianças o sentido de pertença a um grupo, valorizando também a responsabilidade individual pelas acções a realizar.

1.3.3 Estruturação das actividades

A estruturação das actividades teve por base as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar [OCEPE] (Silva, 1997), bem como o projecto educativo do agrupamento assente numa política ecológica, que se denominava *Escola Ecológica*.

No entanto, a acção educativa fundamentada nos pressupostos pedagógicos delineados no projecto curricular de grupo, evidencia alguns aspectos menos salientes nestes documentos, mas que foram estruturantes do currículo que emergia no pulsar da sala de actividades. A valorização da cultura e tradições locais, os factores de sustentabilidade ecologia que caracterizam o mundo rural, foram fontes inspiradoras da acção educativa.

Apesar de existir uma estrutura definida da planificação, onde se procuravam desenvolver experiências de aprendizagem que permitissem às crianças o contacto com novos materiais, a resolução de problemas e reflexão sobre a acção, apresentava um carácter flexível, permitindo alterar e substituir actividades e tarefas agendadas por outras emergentes, a partir de necessidades, interesses das crianças.

Desta forma foi possível a realização de experiências de aprendizagem globalizantes que abrangiam de forma transdisciplinar as diferentes áreas de conteúdo. Além disso, e visando uma articulação curricular vertical e, pelo bom entendimento entre o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico², foram resultando experiências e projectos conjuntos que permitiram novas possibilidades a todas as crianças e docentes envolvidos.

Tendo em conta que ambos os grupos de crianças eram de reduzido número, com vivências que se restringiam quase ao ambiente familiar, privilegiou-se uma acção educativa interacionista, favorecedora da ampliação dos seus saberes, através de uma aprendizagem cooperativa que estimulava novos interesses e experiências. Esta forma de agir tentou valorizar a acção directa com os objectos a interacção entre

² Frequentavam o 1º CEB dez alunos, do 1º, 2º e 4º ano de escolaridade, maioritariamente de etnia cigana com relações de parentesco com as crianças do pré-escolar.

criança/criança e criança/adulto, o aparecimento de novas ideias e a aproximação com a comunidade local.

Seguidamente explicitam-se, ainda que de forma breve, como foram estabelecidas algumas das interações, analisando o seu contributo para a criação de um ambiente de apoio positivo.

1.3.4 Interações

No contexto em investigação o grupo inicialmente revelava alguma resistência na partilha de materiais, espaços, instrumentos, e mesmo na procura de atenção da educadora. Com o intuito de valorizar comportamentos mais cooperativos, optou-se por recorrer a estratégias que direccionassem e encorajassem a partilha e colaboração entre pares. As regras da sala foram reestruturadas e avaliadas ao longo do processo. As observações da educadora, focalizadas na relação entre os diferentes elementos do grupo, evidenciaram a necessidade de reconstruir o quadro das regras³, que pudesse evidenciar as conquistas de interação social de todo o grupo e de cada criança individualmente.

As regras que norteavam a vida do grupo encontravam-se registadas por escrito e ilustradas com fotografias do espaço/sala, e das crianças. Algumas regras foram definidas no início do ano em grupo e outras emergiram ao longo do ano lectivo de acordo com as necessidades circunstanciais. Quando se verificava instabilidade na sua aplicação, as regras eram lembradas, lidas e reflectidas entre as crianças e a educadora.

O envolvimento da comunidade foi, também, uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem. O trabalho desenvolvido no contexto em análise abrangeu os pais e outros membros da comunidade, num processo de construção/acção, encontrando ao longo do ano lectivo os meios mais adequados de promover a sua participação e integração, o que favoreceu a comunicação num clima de troca e procura de saberes entre crianças, adultos, o esclarecimento de dúvidas e tomadas de decisões.

³ Tendo em conta a redefinição da intencionalidade educativa, alterou-se também a nomenclatura do quadro das regras. Inicialmente designava-se *As regras da sala* e acentuava a negatividade dos comportamentos, passando posteriormente, após reflexão na aula de pedagogia a designar-se *Nós todos vamos aprender: a partilhar os materiais, a ajudar o colega*, valorizado os comportamentos positivos e de entreaajuda. Diariamente, no final da manhã, em grupo reflectia-se sobre o comportamento individual. Cada criança assinalava no quadro quando o seu comportamento era positivo. Ao somar cinco comportamentos positivos recebiam um balão.

O apoio prestado pela câmara municipal e junta de freguesia foi importante, pois permitiu que as crianças usufruíssem do serviço de almoço, transporte para à criança que foi deslocada da sua residência e saídas e visitas de estudo a outros meios. Outro parceiro e talvez um dos que marcou mais o trabalho em parceria, foi a escola básica do primeiro ciclo da localidade, pois muitos dos projectos⁴ realizados ao longo do ano lectivo no contexto em estudo foram planeados e realizados em parceria com o professor e os alunos da EEB.

Os pais e encarregados de educação colaboravam quando solicitados. No início do ano mostravam-se mais retraídos, no entanto, com o passar dos meses, a relação escola/pais foi-se intensificando e, no final do ano lectivo, já interagiam mais com o meio escolar, entravam mais na sala, verbalizavam algumas angústias pessoais ou em relação aos filhos, pediam ajuda para o preenchimento de documentos e até solicitavam a nossa opinião sobre certos assuntos das suas vidas familiares. A este respeito, Marques (1991), refere que “a investigação conduzida sobre o assunto é clara: o envolvimento dos pais é uma variável importante na eficácia das escolas e na melhoria da qualidade do ensino” (p.19).

Dos parceiros educativos nomeados, destacamos a comunidade local em geral, pois procurámos incluir alguns dos seus saberes e vivências próprias, através de visitas e passeios pela aldeia, comemoração de tradições (cantar os reis, magusto, desfile de carnaval), entrevistas, troca de experiências (por exemplo algumas pessoas deslocaram-se à sala de actividades para verem os bichos da seda). Além destes acontecimentos ainda ocorreram outros contactos e ocorrências culturais, tais como: observação directa de uma sementeira de batatas, ceifa de erva e recolha de feno.

Os diferentes níveis de interacção focados ajudaram a reforçar e aumentar a relação com a comunidade, a observar modos de agir e a descobrir valores culturais, próprios do meio. Segundo Bruner (2000) “é sobretudo pela interacção com os outros que as crianças descobrem que coisa é a cultura e como esta concebe o mundo” (p.40).

Seguindo o esquema para o trabalho projectado, apresentamos de seguida os pressupostos fundamentais que deram significado ao trabalho desenvolvido.

⁴ Foram desenvolvidos em parceria com o 1º CEB algumas experiências de aprendizagem, tais como: o magusto; comemoração da festa de Natal; desfile e convívio de Carnaval, Exposições de trabalhos das crianças; Concurso *Arte ao Cubo*, promovido pelo Centro de Arte Contemporânea Graça Morais (na qual obtivemos o 2º lugar); actividades de gastronomia; visitas de estudo.

1.4 Princípios pedagógicos sustentadores da acção educativa

A acção educativa é uma acção complexa que não pode basear-se na intuição, nem na improvisação. É impreterível que se apoie em conhecimentos e princípios teóricos que encaram o acto educativo como um processo consciente, elaborado e organizado, que envolve diversas componentes curriculares, tais como: o espaço e o tempo pedagógico, os materiais, as interacções, a planificação, as actividades e projectos a desenvolver, o sistema de observação e avaliação, a cultura, crenças, valores da comunidade e as potencialidades do meio natural (Oliveira-Formosinho, 2007). Reconhecemos que estes elementos integrados promovem experiências de aprendizagem diversificadas e significativas às crianças, abrangendo todas as áreas de conteúdo enunciadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, 1997) e contribuem para uma maior igualdade de oportunidades.

Tendo como objectivo encontrar uma prática adequada ao contexto e ao grupo de crianças, as componentes curriculares anteriormente citadas foram a base principal de sustentação da acção educativa, tendo em conta o pressuposto que é partindo da cultura, dos interesses e da experiência da criança⁵ que se criam oportunidades que lhes permitem significar. Valorizaram-se os saberes, a experiência a cultura das crianças, a relação estreita com os materiais, espaço, a escuta, a observação e a negociação, facilitando “aos aprendentes viver, conhecer, significar, criar” (Oliveira-Formosinho, Azevedo & Mateus-Araújo, 2009, p. 87).

Defendemos que o conhecimento se constrói através de relações que o indivíduo estabelece com os outros, com os objectos, com o espaço e com o seu meio, permitindo-lhe dar sentido ao mundo. A este propósito, recorreremos à teoria interaccionista que “encara as origens do conhecimento como o produto de uma relação multidireccional entre o sujeito e os objectos, no qual o sujeito exerce uma função mediatizante e activa” (Marques, s/d, pp.51-52). Para Hohmann e Weikart (2009), quando afirmam que é da acção sobre os objectos e das interacções com pessoas, ideias e acontecimentos que as crianças constroem novos conhecimentos e que “num contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços e equipamentos que sejam planeados para que essa aprendizagem seja efectuada” (p. 161).

⁵ “Devemos colocar-nos ao lado da criança e partir dela. É ela e não o assunto-materia quem determina quer a qualidade, quer a quantidade, da aprendizagem” (Dewey, 2002, p.161).

Apoiamo-nos, também, na linha apresentada por Oliveira-Formosinho, Azevedo e Mateus-Araújo (2009), ao defender uma intencionalidade educativa assente em quatro eixos pedagógicos interdependentes e que envolvem o *ser - estar, pertencer - participar, comunicar - experimentar e narrar - criar*. As mesmas autoras referem que a,

intencionalidade em torno destes eixos cultiva as identidades e as relações que sustentam o reconhecimento das similitudes e das diversidades; desenvolve aprendizagem experiencial e construção de significados através da utilização dos sentidos inteligentes sensíveis; cria conversação e significações que se expressam na riqueza das linguagens plurais; narra as aprendizagens experienciais (p.89).

Podemos assim dizer que, a acção educativa desenvolvida no contexto do presente trabalho, norteou-se pelos seguintes aspectos: *i)* a criação de um ambiente estimulante e receptivo à realização de experiências de aprendizagem alicerçadas nos interesses das crianças, visando a construção de novos saberes em diferentes áreas; *ii)* observação contínua e escuta das crianças para captar os seus interesses e potencialidades e como base para planificar as acções e o processo de avaliação; *iii)* na criação de interacções positivas entre o adulto e as crianças baseadas em relações de afecto, respeito, segurança e valorização dos seus saberes e acções. Pensamos que dessa forma as crianças ganham confiança, expressam ideias, sentimentos e tomam decisões (Hohmann & Weikart, 2009), compete ao adulto apoiar e guiar as crianças no desenvolvimento de projectos, propor situações de aprendizagem desafiadoras e progressivamente mais complexas, de modo a interessar as crianças.

Optámos assim por práticas de acção que integrassem os interesses das crianças, a sua cultura, os seus saberes próprios e a sua experiência; que escutassem o significado das suas manifestações e lhes possibilitassem experiências de aprendizagem significativas, no sentido de serem elas próprios e em interacção com o espaço, com os materiais, com outras crianças, com os adultos e com o meio, a darem significado às suas experiências, visando a construção de novos interesses e saberes.

Feita a análise às componentes do ambiente educativo, partimos no próximo ponto para a pesquisa bibliográfica que fundamenta a acção educativa.

2. OS INTERESSES DAS CRIANÇAS COMO GUIAS DA ACÇÃO EDUCATIVA

A revisão da literatura que se pretende efectuar procurará salientar os aspectos conceptuais que envolveram a acção educativa no contexto de educação pré-escolar itinerante, salientando as suas possibilidades na criação de oportunidades educativas para as crianças que vivem em zonas desertificadas. Nesta linha de estudo consideramos fundamental fazer uma breve abordagem aos princípios e finalidades desta modalidade educativa focando as suas possibilidades pedagógicas.

Pretende-se posteriormente encontrar fundamentos que nos ajudem a compreender as possibilidades educativas da acção pedagógica sustentada na escuta activa da criança e valorizadora dos seus interesses e experiências.

Noutro ponto do quadro teórico tentaremos explicitar o conceito de interesse e quais as suas implicações na educação das crianças. Finalizaremos a pesquisa salientando aspectos marcantes para a construção de ambientes positivos e promotores da aprendizagem pela acção.

2.1 Pressupostos educativos da educação pré-escolar itinerante

A modalidade de educação pré-escolar itinerante é uma modalidade consagrada na Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro, mais precisamente no seu artigo 15º e que refere o seguinte

são modalidades, entre outras, da educação pré-escolar, a educação de infância itinerante e a animação infantil comunitária. A educação de infância itinerante consiste na prestação de serviços de educação pré-escolar mediante a deslocação regular de um educador de infância a zonas de difícil acesso ou a zonas com um número reduzido de crianças.

A principal finalidade deste modelo de educação e de acordo com Espiney (1997) “é a de dar resposta a duas realidades do nosso país: por um lado a fraca cobertura da rede pré-escolar (...). Por outro, a profunda crise de desertificação em que mergulhou o mundo rural e que inviabiliza a abertura de jardins-de-infância” (p.13). Presentemente o segundo argumento é o que melhor justifica as propostas de implementação de núcleos de educação pré-escolar itinerante.

O Despacho nº 10319/99 de 05 de Maio de 1999 define o enquadramento da educação pré-escolar itinerante e determina que:

- “a) a educação pré-escolar itinerante constitui uma modalidade de educação pré-escolar;
- b) as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação pré-escolar itinerante tomam como referência as orientações curriculares para a educação pré-escolar;
- c) para o desenvolvimento da modalidade referida no presente despacho, são colocados educadores de infância, em regime de destacamento;
- d) a educação pré-escolar itinerante decorre em espaços que reúnam condições para o desenvolvimento das actividades educativas, designadamente em salas devolutas ou desactivadas de estabelecimentos de educação ou de ensino ou em outros espaços comunitários;
- e) por educador de infância responsável pelo desenvolvimento da modalidade referida no presente despacho é concedido anualmente apoio financeiro para aquisição de material didáctico pedagógico.
- f) às crianças que frequentem a modalidade de educação pré-escolar itinerante aplica-se o disposto nos normativos que regem o Programa de Alimentação/Leite Escolar, bem como a Prevenção e Seguro Escolar para as crianças que frequentam estabelecimentos de educação pré - escolar da rede pública”.

Segundo os dados que constam na Eurybase – Portugal (2006/07) a educação de infância itinerante tem como principais objectivos:

possibilitar a um maior número de crianças o acesso à educação pré-escolar; criar alternativas metodológicas e estruturais ao sistema clássico em estabelecimento; experimentar formas de colaboração mais intensas com os pais e a comunidade (p.75).

O sistema de intervenção deste tipo de modalidade pode funcionar nos próprios domicílios das crianças ou em pólos. Como o nosso estudo se desenvolve num pólo convém explicitar em que consiste a designação de pólo. Segundo Gonçalves (2004)

o pólo é um espaço de acolhimento de várias crianças da localidade ou de outras localidades vizinhas que frequentam a educação de infância itinerante. São espaços cedidos ou adaptados. De entre os espaços mais utilizados encontram-se as salas do 1º ciclo desactivadas. Neles os educadores depositam os materiais didácticos (...) que tornam possível a articulação das aprendizagens (p.66).

Apesar de a educação pré-escolar itinerante experimentar algumas dificuldades ao nível das interacções sociais, devido ao reduzido número de crianças, e das condições precárias que apresentam os equipamentos e estruturas arquitectónicas, o envolvimento da comunidade no desenvolvimento da acção educativa é assumido como estratégia facilitadora que sustenta as aprendizagens cooperativas e partilhadas entre as criança e o meio cultural de pertença. Além das trocas de experiências com o meio, as pedagogias participativas impõem ao estabelecimento de interacções com outros elementos do contexto (Folque, 1999).

2.2 Condições para a aprendizagem pela acção

Como referimos anteriormente, na educação pré-escolar a aprendizagem pela acção está muito dependente da construção de um ambiente educativo de qualidade, que estimule todos os sentidos da criança e as suas múltiplas sensibilidades (Oliveira-Formosinho, 2008a). Daí que tivéssemos mencionado o ambiente educativo como um laboratório de acção e experimentação e um espaço de interacção social que oferece condições para a participação, pertença a um grupo, valorização da cultura, construindo regras sociais numa vivência cidadã.

Na perspectiva de Hohmann e Weikart (2009) a aprendizagem pela acção acontece quando se vivem experiências directas e efectivas com objectos, pessoas, opiniões e ocorrências e que provocam a construção de novos conhecimentos. Salientam que a criança enquanto aprendiz activo

aprende conceitos, formas e cria os seus próprios símbolos ou abstracções através de actividade auto-iniciada – move-se, ouve, procura, sente, manipula. Esta actividade, levada a cabo num contexto social em que o adulto atento e sensível é um *observador-participante*, torna possível à criança estar envolvida em experiências intrinsecamente interessantes que podem vir a produzir conclusões contraditórias e a desencadear uma consequente reorganização da compreensão que a criança faz do mundo (p. 22).

Como aponta Siraj-Blatchford (2004) a aprendizagem activa pode ajudar a desenvolver práticas educativas participativas se o educador:

- desenvolver actividades baseadas na experiência e que auxiliem a aprendizagem do currículo;
- planear tendo em conta os grupos específicos de crianças;
- encorajar e desenvolver a aprendizagem cooperativa;
- estimular a resolução de problemas baseada na observação directa do meio local; trabalhar com os pais e a comunidade;
- observar e avaliar o alcance da aprendizagem;
- desenvolver a responsabilidade social das crianças através da estrutura da sala e de regras negociadas;
- criar, dentro da sala, um ambiente organizado, atractivo e entusiasmante

Salientam Vieira e Lino (2007), baseando-se em dados da teoria de Piaget, que do ponto de vista educacional é recomendável que as práticas de educação de infância facultem “experiências educativas específicas, baseadas nas características do desenvolvimento das crianças” (p. 210).

Para Vygotsky (citado por Pimentel, 2007), o desenvolvimento é promovido e impulsionado pela aprendizagem, estando o potencial de desenvolvimento dependente dos conhecimentos e competências do próprio indivíduo, da forma como se estabelecem as interações com o meio social e ainda da complexidade das actividades.

A implementação de práticas alicerçadas em princípios interacionistas e socioconstrutivistas devem responder positivamente às necessidades, capacidades e interesses das crianças assumindo o adulto o papel de andaime (Bruner, 1978) no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A complexidade que envolve estas concepções leva-nos a questionar: Quais serão os elementos fundamentais do processo educativo? Que papel tem então que assumir os educadores para que as crianças possam aprender a aprender e construir significados sobre a realidade?

Em relação à primeira questão respondemos parafraseando Oliveira-Formosinho (2007), baseando-se em Dewey que refere que, “os elementos fundamentais do processo educativo são, ao mesmo tempo, as crianças (com os seus interesses, opiniões) e os objectivos, (os significados e valores sociais incorporados na experiência da sociedade e da cultura)” (p. 22). A resposta possível à segunda questão, e de acordo com alguns estudos (Craveiro, 2006; Oliveira-Formosinho, 2002) centra-se sobretudo na necessidade de agilizar mudança nas práticas pedagógicas, em que as práticas transmissivas devem dar lugar a práticas participativas.

No nosso país existem ainda muitas práticas alicerçadas a modelos curriculares tradicionalistas, centrados na transmissão e selecção de conhecimentos para determinada idade das crianças. Conforme salienta Mesquita-Pires (2007),

sabemos que durante muitos anos, não houve na formação um suficiente investimento na conceptualização da acção educativa. Preparando os profissionais, essencialmente para o saber fazer, descurando-se um conjunto de competências do saber saber (p.69).

Importaria, por isso, reconstruir alguns olhares sobre a prática, no sentido de valorizar o grupo dos educadores de infância como profissionais comprometidos e intencionalmente sustentados, tomando em consideração que

a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei 5/97).

O desenvolvimento da acção educativa deverá assentar em experiências que promovam a progressiva autonomização das crianças, valorizem as suas iniciativas e

assumam a cooperação, a diversidade, a pluralidade, a pertença a um grupo e o respeito por todos e cada um, como princípios fundadores. Nesta linha de análise, nas OCEPE (Silva, 1997) enuncia-se que

admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo. Neste sentido, acentua-se a importância da educação pré-escolar a partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios. Respeitar e valorizar as características individuais das crianças, a sua diferença, constitui a base de novas aprendizagens (p. 19).

As condições essenciais para a aprendizagem pela acção estão intrinsecamente ligadas à forma como se estrutura o espaço e o tempo pedagógico; à variedade de experiências de aprendizagem e materiais que as crianças têm acesso; ao papel que se atribui às crianças, aos adultos e ao meio na aprendizagem; ao planeamento das acções apoiado nos interesses das crianças, mas também à cultura onde a criança está inserida (Silva, 1997).

No ponto que se segue e respeitando a temática do nosso trabalho de investigação e a linha de orientação que temos imprimido à fundamentação teórica parece-nos pertinente, clarificar o significado da palavra *interesse* e qual a sua influência, na acção educativa.

2.3 Como é percebido o termo “interesse da criança” em educação

Na educação, e sobretudo na educação de infância, quando se estrutura a acção educativa, para qualquer que seja o grupo de crianças ou modalidade educativa, menciona-se muitas vezes e nalgumas situações de forma pouco sustentada, a necessidade de desenvolver um trabalho que tenha em conta os interesses das crianças. Como salientam Leitão, Pires, Palhais e Gallino (1994) a dificuldade está em determinar quais são os interesses que pedagogicamente são susceptíveis de explorar. Para que as práticas possam basear o currículo, em princípios sustentados nos interesses das crianças é necessário fazer uma filtragem às manifestações das mesmas e valorizar as atitudes que sejam potenciadoras de novos saberes e de aprendizagens significativas e coerentes com o desenvolvimento das crianças. Segundo Leekeenan e Nimmo (1999), “tratar as palavras e as acções das crianças como fonte de inspiração dos currículos é muitas vezes mais difícil do que simplesmente elaborar actividades criativas” (p.267).

Compreender e desvendar que capacidades e competências detêm as crianças e que predisposições revelam e quais são as que importa valorizar e as que contribuem e

despertam novas competências e saberes, não é tarefa fácil. Como referem Hohmann e Weikart (2009) para se reconhecerem as intenções das crianças os adultos necessitam de as observar e questionar sobre as suas ideias e desígnios sem pré-conceberem juízos de valores.

Para Dewey (2002) algumas das actividades da criança não devem ser valorizadas porque prejudicam o desenvolvimento, as acções que indicam poder e interesses, essas sim, devem ser distinguidas e utilizadas como agentes impulsionadores de crescimento. O mesmo autor refere “aquilo de que precisamos é de algo que nos permita interpretar e avaliar os elementos das produções e das imperfeições actuais da criança, das suas manifestações de poder e das suas fraquezas à luz de um processo de crescimento mais vasto no qual têm o seu lugar” (2002, p. 165). Alerta, ainda, para o perigo que se corre ao “tomar o fenómeno que se apresenta numa dada idade como sendo de algum modo auto-explicativo ou auto-incluído irá resultar, inevitavelmente, em indulgência e em mimo excessivo” (Dewey, 2002, p.166).

O trabalho pedagógico desenvolvido, tendo em conta o contexto do presente estudo, teve por base a valorização dos interesses das crianças na acção educativa. Adoptamos a designação na linha de Dewey (2002) segundo o qual o interesse é o elo de ligação entre a criança e a aprendizagem, porque se a criança revelar interesses ela envolve-se e esforça-se por atingir o objecto desse seu interesse. Dewey (2002) defendia que o currículo mais adequado para a escola devia ser a vida e não uma preparação para ela, este tipo de currículo tinha que inevitavelmente valorizar e atender aos interesses actuais das crianças. Foi um crítico da escola pública, por esta ignorar ou omitir as experiências e os interesses das crianças, mas também criticou os que defendiam acerrimamente práticas assentes numa visão progressista centradas exclusivamente nas crianças. Neste óptica o mesmo autor (2002) alertou para o facto de “ a experiência presente da criança não é, de forma alguma, auto-explicativa. Não é final, mas é transitória. Não é completa em si, mas apenas um sinal ou índice de certas tendências de crescimento” (p.164) acrescenta que “os interesses não são mais do que atitudes para com experiências possíveis e que o seu valor reside no impulso que fornecem e não na conquista que representam” (p. 166).

Os interesses devem ser, neste sentido, interpretados como sinais, impulsos de uma capacidade ou potencialidade. Cabe ao educador distinguir os que denotam o tal impulso de capacidades e potencialidades daqueles que são efémeros e deseducativos. Nesta perspectiva o educador tem que assumir o papel de observador constante,

estimular a iniciativa da criança e criar um ambiente que lhe possibilite exteriorizar capacidades e potencialidades reais.

Se entendermos o termo interesse como aquilo que é significativo para a criança e como conceito impulsionador da aprendizagem, então a acção educativa a implementar tem que se sustentar em princípios pedagógicos no âmbito da teoria interaccionista e da pedagogia da participação, encarando a criança “como competente e como sujeito de direitos” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 24).

A compreensão e valorização dos interesses das crianças remete-nos, como salientamos anteriormente, para as linhas da pedagogia participativa onde as crianças são compreendidas como seres competentes, activos e agentes construtores da sua aprendizagem. Como sugere Oliveira-Formosinho (2007) “a pedagogia da participação centra-se nos actores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais” (p. 18).

As práticas pedagógicas que defendem a participação activa das crianças na planificação de experiências de aprendizagem e se baseiam nos seus interesses exigem que o educador recorra a conhecimentos teóricos e a instrumentos de investigação que o apoiem na recolha de informação frequente, emergidas no contexto e a interpreta-la. A partir daqui, poderá preparar um ambiente educativo que privilegie princípios que defendem o desenvolvimento de práticas baseados em manifestações das crianças (Oliveira-Formosinho, 2007).

2.4 Modelos curriculares que valorizam a aprendizagem pela acção e pela interacção social

Alguns modelos curriculares de educação de infância sugerem-nos uma melhor compreensão do conceito *aprendizagem activa e interacção social* como o Modelo High-Scope, o Movimento da Escola Moderna e o Modelo Reggio Emília. No ponto que se segue explicitamos alguns dos princípios desses modelos que ajudam a perceber a forma como organizam a acção educativa, a partir da acção e interacção, da valorização da voz das crianças e do respeito pelos seus interesses.

2.4.1 Modelo High-Scope

Os princípios defendidos pelo modelo High-Scope assentam: na aprendizagem pela acção; na interacção adulto-criança; no contexto de aprendizagem; na rotina diária;

na avaliação (Hohmann & Weikart, 2009). Os princípios apresentados constituem a roda de aprendizagem que como refere Oliveira-Formosinho (1996)

propõe um currículo centrado na construção dos conhecimentos por parte da criança, com ênfase na aprendizagem activa. Permite ainda verificar que tal aprendizagem requer o contributo da criança e do adulto, pois exige a iniciativa da criança em conjugação com as propostas do adulto que intencionaliza as actividades educativas, tendo como horizonte educacional o das experiências-chave (p. 70).

Para concretizar os princípios defendidos por este modelo os adultos criam ambientes que encorajam as crianças a iniciar acções e planos autonomamente, ouvindo-as e apoiando-as na sua realização. Os adultos introduzem e preparam os materiais de acordo com os níveis de desenvolvimento, necessidades e interesses das crianças. Para que este clima de permanente aprendizagem activa seja possível, depende de momentos constantes de observação de interacção, registos diários e reflexão em equipa.

O adulto prepara cuidadosamente todo o contexto, no que diz respeito ao espaço e materiais, estes são organizados de maneira a permitirem às crianças usá-los autonomamente, a oferecerem diferentes escolhas e a permitirem ao educador propor actividades. A este respeito Oliveira-Formosinho (1996) diz que “uma das funções do adulto é arranjar e equipar o espaço para que os aprendizes activos façam aprendizagens activas “ (pp. 55-56).

As experiências de aprendizagem propostas pelos adultos baseiam-se muito nos interesses e talentos das crianças.

Para tal os adultos observam as crianças em actividade para detectarem interesses e desejos naturais (Hohmann & Weikart, 2009). É a partir desses registos que os educadores planificam. Hohmann e Weikart (2009) referem que “quando as crianças agem impelidas pelas suas intenções, geralmente exibem a energia, o entusiasmo e o desejo que tornam, eficazes e possíveis, o ensino e a aprendizagem” (p.251).

2.4.2 Movimento da Escola Moderna

Segundo Sérgio Niza (2007) “o Movimento da Escola Moderna (MEM) assenta num Projecto democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (p. 125).

O Movimento da Escola Moderna (de agora em diante designado por MEM) surgiu em Portugal por volta de meados dos anos sessenta, com dois objectivos fundamentais: reflectir para aperfeiçoar as práticas pedagógicas através da autoformação; criar uma alternativa ao modelo tradicional vigente. Estes objectivos vieram impulsionar a introdução de novas práticas de trabalho. Evoluiu-se, assim, para uma concepção sócio-construtivista, tendo os educadores “o papel não de ensinar, mas de acompanhar e observar a actividade das crianças e de monitorizar o seu desenvolvimento” (Folque, 1999, p.5). Ainda Folque (1999) referindo-se aos princípios filosóficos do modelo, salienta que “a aprendizagem é impulsionada mais pelo grupo do que pelo professor ou por cada criança individualmente” (p.6).

O MEM preconiza e é sustentado por práticas democráticas. Trabalhar de acordo com os princípios deste modelo implica cooperação e partilha permanente na organização de toda a dinâmica educativa entre o educador e as crianças. Desta forma as crianças podem participar activa e democraticamente na organização do ambiente educativo, desenvolvendo a cooperação através de um sistema cooperativo de trabalho. A organização do trabalho com as crianças é também um dos pilares essenciais na orgânica pedagógica.

A cooperação, a autonomia, o trabalho diferenciado, as experiências das crianças e a participação e intervenção no meio local, são princípios fundamentais para o desenvolvimento de práticas baseadas no MEM.

O trabalho pedagógico assenta e desenvolve-se a partir das vivências, necessidades e interesses das crianças. O papel do educador consiste fundamentalmente em promover uma organização participativa, cooperante e democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade (Folque, 1999).

2.4.3 Modelo Reggio Emilia

O Modelo Reggio Emilia é considerado um exemplo peculiar na forma como se pode construir uma escola inovadora, de qualidade, criada a partir da união e esforço colectivo de uma comunidade e que respeita os talentos e manifestações das crianças.

O pedagogo Loris Malaguzzi, impulsionador deste modelo, valoriza a criança como ser competente que constrói aprendizagens, através de uma rede de interacções e trocas que estabelece com os colegas, professores e comunidade local. De acordo com

Lino (2007), “esta constante reconstrução da imagem da criança, bem como as suas implicações para as práticas educacionais, orientam as pesquisas e a investigação teórica e prática que a equipa educacional de Reggio Emília tem desenvolvido desde o início da experiência até à actualidade” (p. 99). Neste sentido o Modelo Reggio Emília é um dos modelos que insere a sua acção educativa no campo da pedagogia da participação.

As aprendizagens emergem de projectos comuns, os temas a desenvolver são discutidos, explorados e experimentados entre crianças e adultos. Os projectos que surgem da interacção e diálogos que se criam no quotidiano educativo, são baseados nas ideias e interesses das crianças e apoiados pelos adultos.

Os trabalhos podem ser executados em pares, pequenos grupos e grande grupo. Desta forma são dadas oportunidades às crianças de dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas no espaço grupo (Malaguzzi & Rinaldi, citados por Lino, 2007).

Os modelos aqui apresentados defendem práticas democráticas que privilegiem a partilha de conhecimentos, o trabalho colaborativo entre todos os intervenientes da acção educativa e que valorizem e respondam aos interesses das crianças, como vínculo de ligação entre a criança e a aprendizagem. Neste sentido, os interesses que emergem das crianças, funcionam como orientações fundamentais de toda a acção educativa.

Seguidamente apresentamos, procedimentos essenciais, que o educador deve ter para nortear uma prática apoiada nos interesses das crianças.

2.5 O papel do educador na valorização dos interesses das crianças

Ao defendermos a aprendizagem pela acção e sustentada nos interesses das crianças, não nos podemos esquecer que está muito dependente das interacções positivas, estabelecidas entre o educador e as crianças (Hohmann & Weikart, 2009).

Um dos aspectos primordiais na relação educador/criança é sem dúvida a existência de uma relação afectiva saudável. A este respeito Siraj-Blachford (2004) refere

Piaget argumentou que as relações adulto-criança influenciam todos os aspectos do desenvolvimento e que o desenvolvimento afectivo e da personalidade estão intimamente relacionados com o desenvolvimento intelectual e moral (p. 16).

Para que o vínculo afectivo dessa relação perdure é fundamental que o educador dê apoio emocional, crie um ambiente seguro que auxilie as crianças nas suas inseguranças e angústias, que oriente e facilite a autonomia e a iniciativa das crianças.

Para perceber os sinais revelados pelas crianças o adulto tem que as observar em diferentes espaços e situações.

Criado um clima interpessoal positivo, o educador tem a tarefa facilitada para poder observar as crianças e recolher dados acerca dos interesses das mesmas. A criação de um ambiente de apoio e de confiança é determinante para que cada criança se sinta segura para tomar iniciativas, resolver problemas e tomar decisões. Para Hohmann e Weikart (2009), “um clima de apoio estimula e fortalece o desenvolvimento da crença nos outros, da autonomia, da iniciativa, da empatia e da auto-confiança” (p.72).

O educador, para incluir na acção educativa, experiências de aprendizagem baseadas nos interesses das crianças, tem que assumir um papel de investigador-participante e investigador-reflexivo: assim ele tem que apoiar as crianças quando elas necessitam, observá-las em acção, reflectir sobre o que observa, registar, propor situações e centrar-se nas intenções e objectivos da criança (Hohmann & Weikart, 2009), mas o papel de maior relevância que tem que assumir para poder valorizar os interesses das crianças, é o de ouvinte constante, dando voz activa às crianças. A este respeito Oliveira-Formosinho (2007) refere

a escuta, tal como a observação, deve ser um processo contínuo no quotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, motivações, saberes, intenções, desejos, mundos de vida, realizados no contexto da comunidade educativa procurando uma ética de reciprocidade (p.33).

As oportunidades que o adulto dá às crianças para elas manusearem, observarem, experimentarem, questionarem, criarem e representarem as coisas que as rodeiam, podem suscitar o emergir de novos interesses que o educador poderá utilizar em experiências de aprendizagem futuras. A este respeito Leitão, Pires, Palhais e Gallino (1994) falam na necessidade do educador saber quais são os princípios que estão na base da sua acção educativa, para poder usar as oportunidades que possam surgir durante a própria acção.

Para as crianças revelarem sinais das suas capacidades e desejos, necessitam de oportunidades para fazerem escolhas e tomarem decisões. Isto implica que o educador estimule a iniciativa e a autonomia das crianças e as oriente na descoberta de novos interesses e conhecimentos. A este respeito Dewey (1971) diz

o ofício do professor é velar por que seja aproveitada a oportunidade. Desde que a liberdade está nas operações de observação inteligente, de busca das informações e de julgamento lúcido para a formação do propósito, a direcção dada pelo professor

para o exercício da inteligência do aluno é auxílio à liberdade e não restrição (p. 70).

Em síntese, o papel do educador na valorização dos interesses das crianças centra-se na observação, escuta da criança, na reflexão, na negociação, nas oportunidades que dá às crianças para manifestar predisposições e nas propostas de situações desafiadoras que apoiem o brotar de novos interesses.

3. METODOLOGIA

Determinado o quadro de sustentação teórica, damos continuidade ao estudo, nesta fase, apresentando os objectivos, as opções metodológicas e os instrumentos utilizados para a recolha de dados.

3.1. Fundamentação, objectivos e questões de investigação

A especificidade da modalidade de educação pré-escolar itinerante requer uma dinâmica distinta do trabalho pedagógico que se desenvolve num jardim-de-infância, devido sobretudo ao seu funcionamento a tempo parcial, ao tipo de materiais disponíveis, ao espaço onde se desenvolve a acção educativa e às características socioculturais do meio do qual provêm as crianças. Os aspectos atrás mencionados levantaram algumas questões, que passamos a enunciar:

Que tipo de acção educativa permite ultrapassar as limitações recorrentes da educação pré-escolar itinerante?

Que estratégias se devem utilizar para criar um ambiente estimulante e promotor de experiências de aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo? Que recursos utilizar e onde os procurar?

Após uma reflexão sobre estas questões, e baseando-nos em manifestações das crianças, sobretudo relacionadas com situações do seu quotidiano, surgiu a “questão problema”: **como é que, em contexto de educação pré-escolar itinerante, se podem gerar situações educativas que promovam aprendizagens estimulantes e significativas, tendo por base os interesses das crianças?**

Desta forma, consideramos os seguintes objectivos deste estudo:

- Organizar o ambiente educativo de forma a proporcionar à criança uma aprendizagem activa;
- Encontrar momentos na rotina que permitam à educadora observar e escutar a criança;
- Identificar, a partir da observação e escuta, interesses das crianças potenciadores da sua aprendizagem;
- Intencionalizar a acção educativa, tendo em conta esses interesses;

- Descrever e analisar experiências de aprendizagem que testemunhem aprendizagens significativas partindo dos interesses das crianças e dos recursos do contexto criado;

3.2 A investigação-acção como opção

A metodologia utilizada sustenta-se nos princípios da investigação-acção. Invocámos os pressupostos ligados à investigação-acção porque esta metodologia possibilita, de forma pragmática, a resolução de problemas, quando se pretende perceber, mudar, perceber e aperfeiçoar condutas e atitudes. Realça-se que a investigação-acção é aconselhada para estudos onde o investigador é simultaneamente observador e participante, tal como se verifica neste estudo.

A investigação-acção tem como objectivo primordial, transformar a realidade e indicar caminhos de acção. Segundo Bell (1997)

a investigação-acção não é um método nem uma técnica. Consiste numa abordagem que se revela particularmente atraente para os educadores devido à ênfase prática na resolução de problemas, devido ao facto de serem profissionais (...) a levarem a cabo a pesquisa e esta visar um maior entendimento e aperfeiçoamento do desempenho durante um certo período de tempo (p. 22).

De acordo com Lino (1996) a investigação-acção: é situacional porque parte de uma situação-problema diagnosticada num determinado contexto e que se tenta resolver; é colaborativa e participativa, pois o investigador é um investigador-actor e trabalha em conjunto com os outros intervenientes do projecto; é auto-avaliadora, já que à medida que se vai assinalando a modificação na situação, esta é avaliada continuamente, com a finalidade de alterar ou melhorar práticas e a construção de novos saberes.

Os professores/educadores, ao recorrerem à investigação-acção enquanto metodologia de investigação, pretendem, regularmente, resolver uma situação-problema do contexto educativo, mas para que isso se concretize necessitam de sistematizar o processo de investigação. De acordo com Máximo-Esteves (2008) a realização de um trabalho de investigação-acção implica o recurso a “um conjunto de procedimentos, de acordo com os objectivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação” (p.79).

O processo de investigação-acção e de acordo com Fisher (citado por Máximo-Esteves, 2008) inclui as seguintes etapas, que se desenrolam ao longo da investigação: planear com flexibilidade; agir; reflectir; avaliar/validar; dialogar.

As fases do nosso estudo apoiaram-se nesta linha orientadora que explicitaremos no ponto seguinte.

3.3 Trajecto da investigação

A intervenção decorreu de Setembro a Junho do ano lectivo de 2009/10. Do trabalho desenvolvido resultou a análise e reflexão de dados que indicam a orientação e intencionalidade educativa num pólo de educação pré-escolar, inserido num projecto da modalidade de educação pré-escolar itinerante. Este pólo recebeu quatro crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos e estas, em conjunto com uma educadora de infância, foram os principais participantes deste estudo. Além destes intervenientes participou também a orientadora do trabalho, a qual reuniu frequentemente com a formanda, reflectindo colaborativamente sobre os caminhos de acção.

O trajecto da investigação foi organizado e orientado por etapas, de acordo com as fases apresentadas por Fisher (2001). Assim as fases para a organização do plano de acção foram as seguintes:

Planear – levantamento de questões relativas às necessidades e potencialidades do contexto e definição de objectivos. Primeiras reflexões com a orientadora do trabalho.

As primeiras informações que levaram à formulação de questões sobre a realidade contextual foram obtidas a partir das seguintes fontes:

- a) Observação directa do espaço/sala e recursos aí existentes e no meio próximo;
- b) Diálogo com os encarregados de educação e presidente da junta de freguesia;
- c) Primeiras observações às crianças, nomeadamente observando o que cada criança fazia e dizia. Fisher (2004) salienta que “o tipo de evidências que nos fornece mais informações e que é de maior confiança é aquilo que uma criança diz e faz” (p. 24).

O conjunto dos primeiros dados obtidos, através dos meios citados, foram reflectidos e debatidos no primeiro encontro com a orientadora deste estudo e

permitiram-nos identificar elementos importantes para dar os primeiros passos do trabalho.

Ainda nesta fase procedemos à recolha de dados, através de consulta directa ao conteúdo de livros e revistas científicas, que nos possibilitaram dar início ao enquadramento teórico do estudo.

Agir – implementação de uma acção educativa que valorizasse as manifestações mais pertinentes das crianças.

No seguimento da fase anterior e a partir de dados retirados da consulta bibliográfica, de registos escritos e fotográficos que emergiam de situações contextualizadas, sobretudo da acção dos participantes e das reflexões conjuntas com a orientadora do estudo, reavaliou-se a acção educativa e concluímos que era oportuno proceder a ajustes na mesma. As alterações mais visíveis centraram-se ao nível do planeamento, que passou a incluir a participação directa das crianças, privilegiando os interesses das mesmas, do ponto de vista construtivo da aprendizagem em acção. Assim foi dada voz às crianças, para elas expressarem as suas intenções e a forma como pretendiam concretizá-las.

Para a recolha de evidências sustentadas nas manifestações do grupo, recorremos a dados obtidos de registos escritos e fotográficos, realizados pela educadora, e a informações que iam sendo obtidas do quadro de pilotagem de planos individuais diário, no qual cada criança registava o que pretendia fazer. Após terminar o tempo destinado a este tipo de planeamento cada criança reflectia acerca da (s) acção (s) planeada (s).

Nesta fase procedeu-se, também, à reestruturação do tempo e do espaço pedagógico, tentando dar mais autonomia e iniciativa às crianças na dinâmica educativa. Fizemos algumas alterações no espaço e na rotina diária, seguida até então. Tentámos providenciar um ambiente que respondesse o mais autonomamente possível às manifestações das crianças em distintas interacções. As alterações que se encetaram no tempo e espaço pedagógico foram discutidas e negociadas com o grupo de crianças.

Reflectir – reuniões de reflexão com a supervisora do estudo.

Nesta fase, formanda e orientadora da investigação reuniram-se para uma análise pormenorizada da situação em que se encontrava o trabalho e debateram caminhos de acção pertinentes para o estudo.

Avaliar/validar – descrição e interpretação das experiências de aprendizagem e continuação da revisão da literatura.

Nesta fase descreveram-se e interpretaram-se as experiências de aprendizagem, documentadas, com registos escritos da descrição da acção, com trabalhos realizados pelas crianças e com registos fotográficos. Pretendeu-se demonstrar com os dados apresentados e baseados em projectos individuais e colectivos das crianças, que partindo dos seus interesses, eles tornam-se agentes activos do processo ensino/aprendizagem, independentemente do tipo de contexto que os recebe. Ainda nesta fase e em paralelo com a parte empírica, continuou-se a revisão da literatura que nos ajudou a construir interpretações dos factos observadas e descritos.

Dialogar - análise do processo e considerações finais.

Por último, nesta etapa reviu-se todo o trabalho em conjunto com a orientadora e concluiu-se a versão final do relatório.

3.4 Instrumentos de recolha de dados

Como já foi aludido, os principais participantes deste estudo foram quatro crianças que frequentam a modalidade de educação pré-escolar itinerante e uma educadora de infância simultaneamente investigadora deste estudo.

Para a recolha de dados que nos permitiram reflectir sobre a nossa prática e intervenção e comprovar as principais ideias que sustentam o trabalho desenvolvido, recorreremos aos instrumentos que passamos a explicitar:

a) Planificação das acções

A chave para organizar e orientar, a forma mais adequada de planificar, na educação pré-escolar não é fácil de encontrar. Cada educador, embora se possa basear em diferentes teorias ou modelos curriculares, necessita de encontrar um fio condutor para o desenvolvimento de uma prática de qualidade, que se adapte ao contexto no qual irá trabalhar.

Actualmente existem em Portugal diferentes práticas pedagógicas influenciadas por princípios e teorias distintas, por isso se constata a existência de diversas formas de planear a acção educativa. As práticas educativas que se baseiam em modelos transmissivos fundamentam o planeamento em objectivos comportamentais e resultados a alcançar; as práticas que defendem pedagogias participativas, assentam o planeamento em linhas pedagógicas centradas na actividade da criança e do currículo que daí emerge.

O trabalho de planificação exige aos profissionais reflexão e respostas adequadas à situação com que se deparam, mas saber como planear é uma tarefa complexa. A, este

propósito Silva (1989) diz que encontrar uma forma congruente de organizar a prática não é tarefa fácil para os educadores. Nós entendemos que planejar implica coordenar um conjunto de acções relacionadas entre si, que podem garantir a conexão e a continuidade do trabalho ou a sua reavaliação e ajuste do acto pedagógico em determinados momentos. Para Hohmann e Weikart (2009) “planejar é um processo intelectual no qual os objectivos internos dão forma a acções antecipadas” (p. 249). Para Zabalza (1992a) planifica-se para transformar uma "ideia ou propósito num curso de acção” (p.47).

De acordo com as descrições que faremos mais à frente, a forma como se planearam as acções no âmbito desta investigação, caracterizou-se pela estimulação do diálogo que permitia às crianças apresentarem, discutirem e confrontarem as ideias, partilhando em grupo os seus interesses, saberes, experiências e tarefas. Foram também valorizadas neste processo os saberes da comunidade e as potencialidades do meio rural.

Procurámos ainda que as propostas do adulto não se sobrepusessem às propostas da iniciativa individual ou colectiva das crianças. Realçamos que à medida que o grupo foi construindo competências ao nível da prática de planificação, tornaram-se os principais decisores daquilo que pretendiam realizar, passando a planificação, e a partir do segundo período lectivo, a ser realizada com a participação directa das crianças. Como salienta Silva (1997),

o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma (p. 26).

No contexto deste estudo, à medida que as crianças foram revelando maturidade, para participarem directamente nos momentos de planeamento, isso foi assumido, tanto nos planos de organização da vida do grupo como na planificação de actividades relativas a projectos individuais, de pares ou de todo o grupo. Pires (2003) realça que,

a participação dos alunos nos várias etapas do processo ensino/aprendizagem, em particular na planificação do trabalho a realizar, exige que eles adquiram competências neste domínio e que conheçam os constrangimentos ao trabalho a realizar (p. 24).

O processo de planejar pelas crianças não foi imediato, como referimos, mas compreendemos que elas estavam aptas a participar directamente no processo quando começaram a revelar competências nessa área e conseguiram *imaginar e antecipar as acções* (Hohmann & Weikart, 2009) que queriam desenvolver.

b) Registo descritivo das experiências de aprendizagem desenvolvidas

No início do ano quem propunha a maioria das experiências de aprendizagem era o adulto, mas à medida que foi conhecendo cada criança foi diminuído a sua supremacia e começou a apoiar as iniciativas individuais e de grupo, dando tempo e espaço às crianças para tomarem decisões sobre o que pretendiam desenvolver.

Para registar as experiências de aprendizagem utilizou-se uma grelha cuja estrutura envolvia dois momentos fulcrais, e diários: (i) o primeiro momento acontecia durante acolhimento, no qual as crianças relatavam experiências familiares e outros acontecimentos casuais que tinham vivido ou presenciado. Durante este momento procedia-se também ao preenchimento de instrumentos de pilotagem e realizava-se uma actividade onde todos interagiam, fosse de movimento ou narração de histórias, ou de dramatizações. Estas acções tanto surgiam da iniciativa do adulto como das crianças ou de ambos. Apesar de poderem surgir, tal como se disse, elas eram previamente programadas, salvo situações espontâneas que surgiam na ocasião e que eram valorizadas quando oportunas e significativas, o que fazia com que esta forma de planificar fosse estável, sem ser inflexível; (ii) o segundo momento caracterizava-se por abordar experiências de aprendizagens no âmbito: da linguagem, da matemática, das ciências experimentais, de acontecimentos da cultura do meio local, da representação. As actividades definidas para este tempo baseavam-se na observação e reflexão de comportamentos e atitudes individuais e conjuntos das crianças, na especificidade do contexto, sendo premente que as crianças explorassem e experimentassem novos materiais e conceitos.

Durante e após as experiências de aprendizagem a educadora registava por escrito a acção de forma detalhada na *grelha de planificação* na célula onde consta: *descrição da acção*. Essa descrição era documentada com fotografias recolhidas durante o processo.

O conjunto de dados obtidos através destas fontes permitiram-nos identificar elementos constitutivos de novas aprendizagens, alicerçados nas manifestações das crianças e que eram utilizados em planificação subsequente.

c) Registos fotográficos

No que diz respeito aos registos fotográficos⁶ e actualmente com a facilidade que se tem em obtê-los através da técnica digital, são recursos acessíveis e de grande valor para comprovar, reforço de afirmações e fundamentação de projectos de acção. Segundo Máximo-Esteves (2008), “quando o professor utiliza regularmente a máquina fotográfica na sala, o seu uso como instrumento de investigação insere-se na rotina da aula, não sendo, por tal um recurso intrusivo” (p.91).

Os registos obtidos através desta técnica tinham como finalidade obter elementos de consolidação de situações observadas e registadas por escrito, servindo também como testemunho do envolvimento das crianças nas actividades.

d) Registos contínuos

Quanto aos registos contínuos, e conforme Parente (2002), são relatos narrativos, pormenorizados tanto de comportamentos como de acontecimentos genuínos. Tomando em consideração a mesma autora, esta frisa que “o registo contínuo tem a vantagem de tornar possível a realização de um relato compreensível, capaz de incluir a riqueza e complexidade dos comportamentos e/ou acontecimentos, no contexto natural” (p.183). Os registos contínuos foram registados ao longo do ano, quando se observaram comportamentos ou acontecimentos relevantes do ponto de vista educacional e relevantes também para o estudo.

e) Documentação

A documentação foi arquivada ao longo do ano lectivo em dossiês, sob a forma de produções das crianças, registos de projectos colectivos, que incluíam alguns realizados em parceria com o 1º ciclo do ensino básico, actividades de intercâmbio com outro pólo incluído no mesmo projecto da modalidade de educação pré-escolar itinerante, registos fotográficos e escritos de relatos de vivências e acontecimentos da vida das crianças (feitos pela educadora), descrição de projectos individuais e de grupo que partiram da iniciativa das crianças e outros de situações casuais e de escolha livre das crianças. Estas formas de representação, segundo Leekeen e Nimmo (1999), tanto podem auxiliar as crianças como os educadores/professores. Estes autores (1999) salientam que tendo em consideração a idade das crianças, estes elementos ajudam-nas a prolongar projectos, a regularizar a auto-estima, a revisitarem experiência vividas, podendo assim reconstitui-las e reinterpretá-las de maneira mais intensa. Os adultos podem encará-los

⁶ Para a publicação das fotografias que incluem crianças, solicitamos autorização às crianças e aos encarregados de educação das mesmas. Lembra-se que toda a investigação foi realizada depois de se ter realizado um acordo informado e consentido.

como fontes de informação importantes para a acção educativa, e utilizá-los como elemento de apoio, para comunicarem aspectos do trabalho desenvolvido no contexto educativo, aos pais e outros parceiros.

Os instrumentos apresentados permitiram a recolha de um conjunto de informações que nos ajudaram a interpretar e identificar interesses e necessidades das crianças e funcionaram como pilares de apoio ao planeamento do trabalho realizado, ao longo do ano lectivo, afirmando-se como meios importantes na configuração da acção educativa.

3.5 Processo de triangulação dos dados

A triangulação de dados garante a credibilidade e fiabilidade dos mesmos. De acordo com Máximo-Esteves (2008), a triangulação é “um processo que confere qualidade à investigação. Permite ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados” (p. 103).

Neste trabalho os dados obtidos, através dos diferentes instrumentos utilizados como suportes da acção educativa, permitiram-nos recolher informações importantes relativas ao comportamento, capacidades e manifestações das crianças e estabelecer uma inter-relação entre interesses e experiências de aprendizagem. Neste sentido, a análise efectuada aos registos contínuos e aos instrumentos referenciados, permitiu-nos perceber a coerência dos dados recolhidos e das interpretações efectuadas.

4. DESCRIÇÃO DA ACÇÃO EDUCATIVA

A acção educativa necessita de encontrar um fio condutor para o desenvolvimento de uma prática de qualidade, que responda às solicitações e evidências de determinado contexto educativo.

4.1. Estrutura da apresentação dos dados

Os dados emergentes resultaram da análise descritiva e interpretativa ao conteúdo presente nos instrumentos utilizados, nesta investigação, que nos permitiram explicitar as opções tomadas para responder à nossa questão-problema. Assim através do esquema da figura 1, pretendemos expor o ponto de partida, o caminho seguido e o ponto de chegada, da situação em estudo.

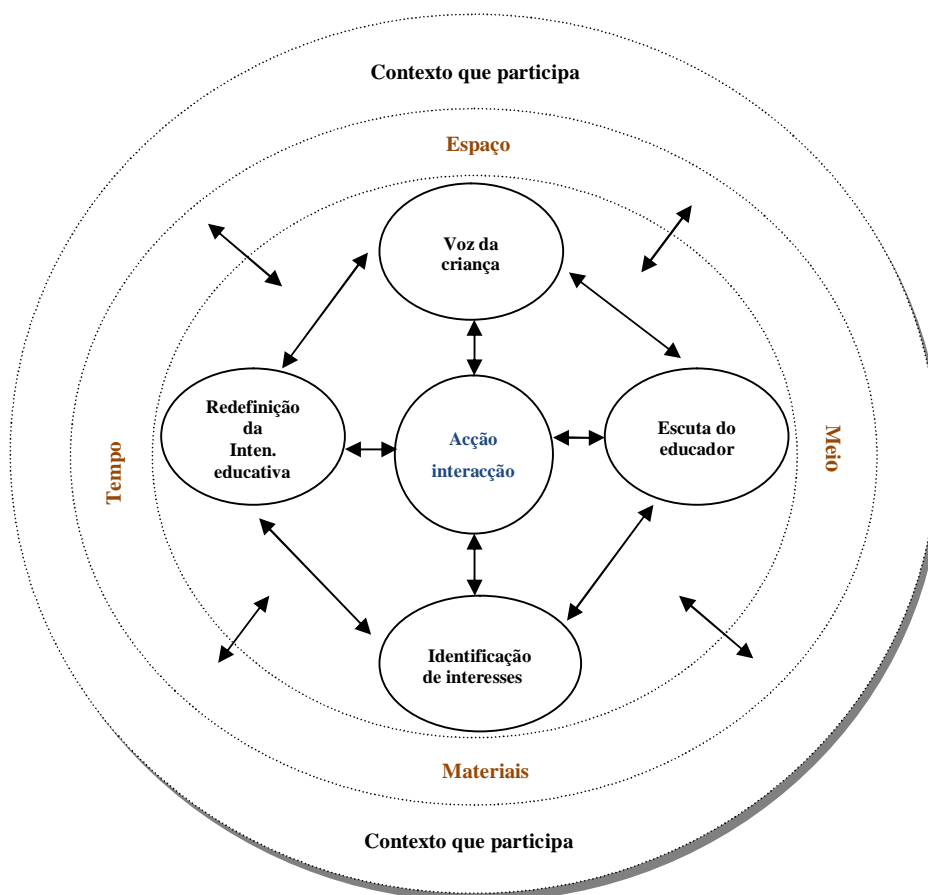


Fig. 1 - Síntese do processo de acção educativa

Como ilustra o esquema da figura 1, a acção/interacção constituiu-se como a base para o desenvolvimento da acção educativa. Através de uma observação intencional e de uma escuta activa a educadora, valorizando a voz da criança, identificava interesses,

potencialidades e necessidades, que lhe permitiam planificar, num ciclo continuado e permanentemente renovado. Com o contributo das dimensões pedagógicas integradas desenvolvia-se uma aprendizagem que procurava sustentar-se nos princípios das pedagogias participativas.

4.2. Apresentação e análise dos dados

Para demonstrar a forma como foram orientadas e desenvolvidas as actividades, os projectos individuais e colectivos, ao longo do ano, e não sendo possível descrevê-los a todos, seleccionamos alguns, que consideramos elucidativos da valorização dos interesses, evolução dos talentos, competências e conhecimentos das crianças. Seguidamente apresentamos as experiências de aprendizagem seleccionadas.

4.2.1. A construção do piano: a escuta dos interesses de uma criança

1ª Fase: Como surgiu

O Pedro⁷ encontrava-se na área da música a ouvir um CD que incluía a banda sonora do filme “*O Piano*” e perguntou à educadora que instrumento musical era o que estava a tocar naquela música. A educadora respondeu que era *um piano*. O Pedro, volta a questionar a educadora “*como o que está naquele livro na biblioteca?*” Não tendo identificado o livro a que a criança se referia, a educadora, diz-lhe: “*Qual livro? Podes ir buscá-lo?*” A criança dirigiu-se à área da biblioteca e trouxe um livro, abriu-o, folheou-o e parou na página onde se encontrava a imagem de um piano de cauda e disse: “*como este piano*”. A educadora, confirmou. E a criança ficou a olhar para a imagem.

2ª Fase: Planificação do projecto

No tempo de trabalho autónomo o Pedro referiu que queria fazer um piano, como o que se encontrava no livro. Registou o projecto que queria desenvolver no quadro “*O que quero fazer*”, como se apresenta na figura 2, e foi trabalhar.



Fig. 2- Registo do projecto

⁷ O consentimento Informado, tanto das crianças como dos pais, foi um momento que se teve em consideração na elaboração do estudo. Considera-se assim, eticamente importante que a crianças tenham informação acerca da investigação em causa e que dêem o seu consentimento para participar na mesma. No entanto, optámos por alterar o nome das crianças.

A educadora questionou a criança sobre os materiais que iria utilizar para fazer o seu piano.

O Pedro não disse nada. Foi buscar três caixas de cartão que existiam juntos de outros materiais de desperdício e referiu: “*Com estas caixas.*”

3ª Fase: Desenvolvimento da acção

O Pedro pegou nas caixas, colocou duas alinhadas no chão e a terceira sobre estas, como se pode ver na fig. 3. Seguidamente foi buscar cola e colou-as. Quando terminou disse: “*Agora vou pintar o piano de vermelho*” E assim fez.



Fig. 3 - Desenvolvimento do projecto.

No dia seguinte o Pedro continuou o trabalho e a educadora perguntou-lhe se estava a correr tudo bem e o que estava a pensar fazer mais.

Pedro: *as teclas, ele tem teclas brancas e pretas?*

Educadora: *Sim tens razão e já sabes como vais fazer as teclas?*

A criança pensou um pouco e disse: *Pode ser assim.* E começa a desenhar vários rectângulos em linha numa folha de papel A4.

Mais tarde pediu apoio à educadora para recortar as teclas dizendo:

- *Professora, preciso de ajuda para cortar as teclas brancas e as pretas.*

Depois de ter ido buscar uma cartolina branca, uma caixa de cartão e a folha A4 com as teclas desenhadas, explicou que a cartolina branca era para fazer as teclas que tinha desenhado na folha A4 e que a parte de cor preta da caixa era para recortar e fazer as teclas pretas.

A educadora ajudou o Pedro a marcar as teclas brancas na cartolina e as pretas na parte da caixa de cartão pintado de preto. De seguida, ele recortou algumas teclas brancas e um colega, aproximando-se dele, ofereceu-lhe ajuda. Os dois recortaram as restantes teclas, colando-as no *piano*.



Fig. 4 - O piano com as teclas brancas e algumas pretas

Para fazer as pernas do piano, o Pedro escolheu quatro copos de iogurte.

Passados alguns dias os copos descolaram-se e apresentavam buracos no centro (a cola corroeou-os). O Pedro observou o piano e dirigindo-se à educadora, disse: *“Preciso de outras pernas para o meu piano, estas já não dão!”*

Educadora: *E estás a pensar nalgum material?*

Pedro: *Podia ser um pau, vou procurar um.*

Procurou na sala e no recreio exterior. Passados alguns minutos voltou para a sala e disse: *não há nenhum pau para as pernas do meu piano.* A educadora combinou com o Pedro tentar arranjar uma ripa de madeira para ele puder fazer as pernas.

No dia seguinte a educadora trouxe uma tira de madeira, mas surgiu um problema: eram necessárias quatro pernas e só existia uma tira de madeira. Por isso, perguntou à criança se tinha alguma ideia para a resolução daquele problema. - *Não sei* - respondeu ele. A educadora sugeriu *“e se pedisses ajuda aos teus colegas?”*

Após consultar todas as crianças a Clara disse: *corta o pau com uma serra em quatro bocados, e assim já dá.* Esta parecia ser uma solução para resolver o problema, mas de imediato surgiu uma nova questão - não havia, na sala, nenhuma serra para cortar a ripa de madeira. Essa questão ficou para ser discutida mais tarde, porque se aproximava a hora do recreio. No momento de recreio, no exterior, que como habitualmente, se partilhava com as crianças e o professor do 1º CEB, o Pedro dirigiu-se ao docente e colocou-lhe a seguinte questão:

- *Professor, tu tens uma serra para serrar as pernas, para o meu piano?*
- *Aqui não, mas em minha casa tenho.*
- *Então podes trazê-la amanhã?*
- *Posso.*
- *E ajudas-me a serrar as pernas?*
- *Ajudo, claro.*



Fig. 5 – O professor da EB1 e a criança a serrarem a ripa de madeira

Na manhã seguinte e durante o tempo destinado ao recreio, o professor ajudou o Pedro a dividir a ripa de madeira, em quatro partes, a serrá-la, como se apresenta na figura 5. Posteriormente, colaram as quatro partes obtidas no piano e recortaram o suporte para segurar a partitura musical, que o Pedro já tinha elaborado (fig. 6).



Fig. 6 – Parte final da construção do piano

Depois de terminar o trabalho, o Pedro mostrou o piano às outras crianças, incluindo os alunos do 1º CEB. Um colega da sala simulou tocar e disse: “*Está fixe, o teu piano!*” (fig. 7).

Pedro: *pois está! Quero colocá-lo na sala da música para tocarmos a música do piano.*



Fig 7- Um dos colegas simulando tocar piano

Este projecto surgiu de um interesse pessoal da criança. Para o seu desenvolvimento a criança tomou decisões, escolheu os materiais e a forma como os queria utilizar. O trabalho decorreu num ambiente rico em interacções. A criança recolhia dados do ambiente e da cultura envolvente, dos materiais de suporte, da educadora, dos colegas e do professor do 1º ciclo. Quando se deparava com problemas, a educadora apoiava, estimulando a criança a procurar soluções. Por vezes, a vontade de ultrapassar as dificuldades era tão intensa que, procurava autonomamente as ajudas que lhe podiam fornecer elementos para resolver os problemas. O planeamento inicial delineado no seu pensamento, vai assumindo progressivamente formas mais complexas, porque a acção desenvolvida e as dificuldades que ia enfrentando, reclamavam a reflexão sobre os processos e a tomada de decisão. Compreende-se o interesse a partir da intencionalidade inicial projectada nas possibilidades de acção, onde se estabelecia a ligação entre a criança e a aprendizagem, revelada no esforço para atingir o objecto desse seu interesse, através de processos, trabalho partilhados com os adultos e os pares (Dewey, 2002).

O envolvimento da criança na experiência de aprendizagem evidencia as suas potencialidades e competências criativas, inventivas, cognitivas e sociais. Como referem Hohmann e Weikart (2009) “as crianças pequenas são perfeitamente capazes – e estão desejosas – de escolher os materiais e de decidir como os vão utilizar” (p. 35).

Na descrição observa-se, que os recursos a que a criança teve acesso responderam às suas intenções e ao aparecimento de saberes, que se configuraram, na iniciativa própria; na explicação dos seus pontos de vista; na manifestação de interesses e vontade de conhecer; na expressão criativa, recorrendo a diferentes materiais e reflectindo sobre as suas possibilidades.

Parece ter sido a esteticidade da melodia que transportou a criança para um novo cenário, onde ela se via como *actora* e *autora*, narrando um mundo possível,

sequencialmente organizado, que envolveu os seus estados mentais e as acções a desenvolver, e que lhe permitiram construir significados (Bruner, 2000).

4.2.2. Experiências com ovos: a escuta dos interesses do grupo de crianças

1ª Fase: Como surgiu

No momento do acolhimento, enquanto as crianças narravam as suas histórias, uma delas referiu que a mãe tinha ovos e que fazia coisas com eles. Depois acrescentou: *“eu também quero fazer coisas, mas a minha mãe não me deixa mexer neles!”*.

Outras duas crianças partilharam com a colega situações idênticas passadas com as suas mães e uma delas explicou *“Os ovos partem-se e a mãe não deixa ajudar!”*.

2ª Fase: Planificação da acção

Depois de ter escutado as crianças, a educadora preparou uma experiência de aprendizagem, onde elas pudessem manipular, experimentar, sentir as características dos ovos, já que lhes suscitavam tanto interesse e curiosidade.

Num primeiro momento a educadora distribuiu um ovo e uma taça de vidro transparente, a cada criança e colocou-lhes a seguinte questão:

- o que é que vocês acham que podem fazer com os ovos?

As respostas começaram por traduzir, os conhecimentos que as crianças tinham sobre a utilização deste produto alimentar

António: Colocá-los na taça e tirar a coisa de lá de dentro.

Pedro: partir os ovos e deitá-los na taça. Para fazer foliar.

Ana: Partir os ovos e fazer o almoço.

Clara: Comer os ovos, rijá-los.

3ª Fase: Desenvolvimento da acção

O passo seguinte foi possibilitar, a cada criança, a oportunidade de orientar a sua própria acção. Neste sentido, a educadora solicitou-lhes que pensassem em trabalhos que poderiam fazer com os ovos (colocou mais ovos em cima da mesa) e além dos recursos já disponibilizados, acrescentou que podiam também utilizar materiais da área da expressão plástica e da área da casa.

Todas as crianças partiram o ovo para dentro da taça separando a casca da clara e da gema. A Clara partiu o ovo e foi à área da casa buscar uma colher e massa alimentícia, mexeu o ovo e juntou-lhe a massa e disse: *Vou fazer massa com ovo*. A Ana imitou a Clara. O Pedro cheirou o líquido que tinha na taça de vidro e verbalizou:

- *Cheira bem! Já cheirei e cheira bem, professora!*

Educadora: *E a que cheira?*

Pedro: *Cheira a ovo e cheira bem.*

Ana: *Eu estou a fazer o almoço, é papinha para o meu bebé (fig. 8).*

António: *Eu estou a fazer papinha, também.*

A Ana introduziu o dedo dentro do líquido e disse: *Sabe bem, é bom.*

Pedro: *O meu almoço é peixe com ovo.*

Clara: *O meu ovo parece sumo de laranja (juntou água à gema e à clara de ovo, que já estavam misturadas).*

António: *Como fizeste?*

Clara: *Foi com água da torneira e com o ovo.*



Fig 8 – Criança a fazer comida para o bebé



Fig. 9 – Criança explorando aspectos relacionados com a mistura de substâncias

António: *Agora eu vou fazer sumo como tu, Clara.* Dirigiu-se à área da casa e trouxe uma colher e um copo, foi buscar água no copo e juntou-lhe um ovo, mexendo com a colher, provou-o e disse: *Sabe a ovo!* (Fig.9).

As crianças continuaram a experiência de aprendizagem durante algum tempo, sem fazerem quaisquer comentários (fig. 10).



Fig. 10 – As crianças em interacção com os materiais

Foram acrescentando mais objectos à actividade, diversificando a sua utilização e partilhando as experiências que cada um propunha.

Enquanto decorria a acção, apareceu na sala a D. Leonor, auxiliar no 1º CEB, que lhes perguntou o que estavam a fazer.

- *Olha, muitas coisas com os ovos, o almoço... Também, sabes fazer coisas com os ovos?* - Perguntaram as crianças.
- *Sei*
- *O quê?*
- *Sei fazer rosquilhas.*
- *E como fazes?*
- *Na sexta-feira, podemos fazê-las e assim vocês já aprendem como se fazem. Querem que eu vos ensine?*
- *Sim, sim* - responderam em uníssono as crianças - *e podemos dizer aos meninos do primeiro ciclo?*
- *Claro que sim.* Respondeu a D. Leonor.

A educadora assume, com a restante comunidade, uma postura de interacção, disponibilizando-se sempre para acolher propostas que possam enriquecer as aprendizagens das crianças. Assim, acordámos fazer as rosquilhas sexta-feira e convidar o professor e as crianças do 1º CEB para participarem na tarefa.

Antes de sair da sala a D. Leonor fez algumas recomendações:

Para confeccionarmos as rosquilhas, temos que usar um lenço na cabeça para não cair nenhum cabelo na massa, lavar bem as mãos e escovar as unhas para podermos mexer nela.

No dia seguinte, havia que preparar os materiais para a confecção das rosquilhas. O grupo planeou a actividade que se iria desenvolver na sexta, tendo em conta as recomendações da D. Leonor. Um, dos recursos referidos eram os lenços, para usar na cabeça. Nesse sentido a educadora distribuiu um pedaço de tecido em forma de triângulo a cada criança e propôs-lhe que fizessem dobragens livremente, com ele. As crianças, manipularam o material, criando representações de objectos, que as dobragens lhe sugeriam, conforme se observa nas fig. 11, 12 e 13.

O Pedro descobriu um barco - *Olhem um barco!* A Ana diz: *eu fiz, umas cuecas!* E o António, cantando, - *“Papagaio loiro de bico amarelo, leva-me esta carta à minha namorada. É uma carta!*



Fig. 11 – O barco



Fig. 12- As cuecas



Fig. 13 – A carta

Após a execução das dobragens, a educadora colocou marcadores de várias cores em cima da mesa de trabalho, para que cada uma das crianças personalizasse o seu lenço. Cada criança desenhou no lenço o que a sua imaginação lhe sugeriu (fig.14).



Fig 14 – As crianças individualmente a personalizar o lenço

Na sexta-feira realizámos a actividade combinada com a D. Leonor. As fases da mesma encontram-se descritas na fig.15, que se apresentam de seguida.



Todas as crianças participaram no processo. A mistura dos ingredientes foi feita colectivamente. Posteriormente a D. Leonor deu um pedaço de massa a cada criança, para que pudessem experimentar o processo. Cada uma das crianças enroscou a massa, ficando a fritura, por conta da D. Leonor.

Na semana seguinte a educadora pode observar os sentimentos das crianças sobre o trabalho desenvolvido. Durante o acolhimento, as quatro crianças repetiram várias vezes que tinham gostado de fazer as rosquilhas e eram muito saborosas. No tempo de trabalho autónomo, simularam a actividade na área da casa, tendo uma das crianças planeado realizar individualmente uma experiência prática, que apresentaremos no ponto 4.2.3.

A experiência de aprendizagem relatada parece revelar que a escuta das crianças, pode redefinir a *agenda*⁸ da acção a desenvolver, uma vez que os seus interesses passaram a ser fontes para a planificação da educadora. A definição da intencionalidade educativa, inspirada, nas narrativas do grupo e enriquecida pelas “interacções sócio-culturais por adultos e pares” (Folque, 1999) tornou possível, uma experiência com significado, onde a acção e a criação favoreceram a descoberta de novas sensações, novos olhares, diversos saberes, abrindo espaço para outras sensibilidades. Acreditamos, como Pinazza (2007) que “a escola e os educadores devem saber como extrair dos ambientes físicos e sociais tudo o que pode contribuir para fortalecer experiências valiosas” (p.77).

Os recursos utilizados nesta experiência de aprendizagem testemunham o desenvolvimento de uma pedagogia sustentada nas interacções sociais, na aprendizagem activa, tendo como pano de fundo a cultura das crianças e o valor do espaço, dos materiais, da organização do tempo e do planeamento cooperado. O adulto surgiu nas actividades como um elemento mais experiente, que numa descoberta partilhada, ajudava a criança a construir significados. Como refere Bruner (1998) “muita da aprendizagem depende da necessidade de conseguir uma atenção conjunta, de realizar experiências também conjuntas, de apreciar a relação social aluno tutor, e de criar mundos possíveis” (p. 14).

A dinâmica educativa que acompanhou as experiências de aprendizagens descritas proporcionou: (a) às crianças oportunidades para agirem, explorarem, manusearem, partilharem projectos e preservarem a identidade histórico-cultural; (b) à educadora, descobrir os mundos das crianças, planear a partir dos seus interesses e, ao colocar-se numa atitude de observador apoiante, avaliar situações de aprendizagem.

⁸ Assume-se aqui o conceito de agenda, relacionado com o conceito de agência. Segundo Barnes (2000), dispor de agência significa ter poder e capacidades que, através de seu exercício, tornam o indivíduo uma entidade activa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos à sua volta. O conceito de *agência* relaciona-se com agentes, neste caso as crianças, que actuam e são activos na definição da sua agenda

4.2.3. Vou fazer um bolo! Acção planeada com intencionalidade

1ª Fase: Ideia e planificação da acção

Quando chegou ao jardim-de-infância, e motivado pela confecção das rosquilhas o Pedro disse para o grupo: “*Eu hoje quero fazer um trabalho com os ovos. Trouxe massa de casa (espaguete). Pedi a massa à minha mãe, vou fazer um bolo.* Isto foi referido pelo Pedro quando chegou à sala.

Educadora: *E que bolo vai fazer?*

Pedro: *O bolo do Pedro.*

2ª Fase: Desenvolvimento da acção

O Pedro partiu um ovo para dentro de uma taça e deitou uma pequena quantidade para dentro de uma frigideira, que existia na área da casa, e apontando para perto do ventilador eléctrico que aquecia o espaço/sala disse:

Professora, posso colocar o ovo ali. (Fig. 16)

Educadora: *Sim podes.*

A criança sentou-se no chão perto do ventilador e disse:

Pedro: *Está a mexer e acho que vai crescer.*

Educadora: *E sabes porque é que está a mexer?*

Pedro: *É o vento quente que sai dali.* - Passado uns minutos - *Agora parece massa e já não mexe!* Inclinando a frigideira tal como se apresenta na fig. 17.



Fig. 16 - O Pedro colocou a frigideira à frente do ventilador eléctrico



Fig. 17 - A criança testando os materiais

Depois de verificar a hipótese a criança referiu:

- *Agora vou fazer o bolo professora, temos farinha?*

Educadora: *não sei, vou procurar no armário do refeitório.*

Passado pouco tempo a educadora regressou com alguma farinha num pacote e disse:

Educadora: *Aqui tens a farinha, achas que chega?*

Pedro: *Sim.*

Juntou um pouco de farinha ao ovo (fig. 18) que tinha na taça e depois perguntou à educadora: - *Temos açúcar?*



Fig. 18 – A criança misturando a farinha com a gema e a clara de ovo



Fig. 19 – A criança a misturar o açúcar com a farinha, a gema e a clara de ovo

A educadora dirigiu-se novamente ao refeitório, buscar o açúcar e entregou-o ao Pedro. Ele juntou algumas colheres de açúcar à substância e mexeu tudo (fig.19). Depois juntou-lhe a massa *esparguete*, que tinha trazido de casa, e voltou a mexer todos os ingredientes.

Pedro: *Professora há manteiga?*

Educadora: *Vamos procurar no armário do refeitório. O que é que vais fazer com a manteiga?*

Pedro - *É para o bolo, a minha avó também faz bolos e põe-lhe manteiga.*

Com a manteiga untou a *forma* e de seguida entornou lá para dentro a massa e colocou-a à frente do ventilador (fig. 20).



Fig. 20 – A criança na fase final da confecção do bolo

Foi então que a educadora o questionou - *Podes explicar-me porque é que colocaste o teu bolo aí?*

Pedro: *É para crescer, vai ficar grande.*

Educadora: *E como é sabes isso?*

Pedro: *Porque os bolos têm que aquecer para crescer. Eu vejo, quando a minha avó faz.*

A criança deixou o seu bolo, por algum tempo, em frente do ventilador. Estava impaciente, mas parecia saber que o processo leva algum tempo. Não tirava os olhos da forma. Depois, tocou-lhe com um dedo e disse: *Já vou tirar o meu bolo, acho que já está bom!* Colocou, então, uma folha branca em cima da mesa desenformou o bolo (fig.21 e 22) dizendo:

- *António, Ana, Clara, olhem o meu bolo! Querem provar?*
- *Sim.* Responderam os colegas.
- Todos provaram e referiram que sabia bem⁹.



Fig. 21 – Desenformar o bolo



Fig. 22 – O bolo cozido

Neste relato, parece revelar-se que a criança demonstra capacidades para antever situações, para planear/ fazer e pensar cientificamente. A este respeito Ruffman *et al.* citado por Martins *et. al.*, 2009) referem que

estudos realizados evidenciam que as crianças pequenas são capazes de compreender alguns conceitos científicos, de estabelecer relações entre aquilo que pensar (...) os factos que observam e de identificar qual o modo mais adequado para testar uma dada hipótese (p. 13).

Os testemunhos da criança expressam os seus propósitos e planos, bem como, os significados que construiu, a partir de um mundo de possibilidades. Quando a criança refere “*que pediu massa à mãe*”, para realizar uma experiência no jardim-de-infância, assume atitudes de autonomia e capacidade de realização, configuradas num ambiente que facilita a experimentação. Mas a criança não fez a caminhada sozinha, recolheu saberes dos mais velhos - “*a minha avó faz assim*”- pela observação quotidiana, em contexto familiar ou comunitário. Como nos sugere (Rogoff, 2005) “estabelecer

⁹ A educadora, tendo percebido a confusão do Pedro entre a transformação química, por acção do calor e por acção das leveduras, propôs uma experiência de aprendizagem, que não se documenta neste relatório. A Educadora propôs a confecção de dois bolos iguais, um com a adição do fermento e outro sem adição dessa substância. Mediram a quantidade de massa resultante da mistura dos ingredientes e colocaram a marca nas respectivas formas, antes de levar ao forno. Depois de cozer os bolos, as crianças observaram que a massa com fermento tinha ultrapassado a marca e a outra se mantinha igual.

referências sociais é uma forma muito poderosa de ganhar e fornecer informações” (p. 234).

O ambiente securizante oferecia “oportunidades para o florescimento da confiança no outro, da autonomia, da iniciativa, da empatia e da auto-confiança” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 87). O clima interaccional entre a criança e a educadora constituiu-se como um *andaime*, que apoiava as suas intenções à medida que a acção decorria. Como no sugere Martins *et. al.* (2009) “a intervenção do adulto tem uma influência determinante no êxito das actividades” (p. 20) que a criança desenvolve.

Como educadora consideramos que as crianças aprendem através das suas próprias experiências e descobertas, daí que tivéssemos encorajado a sua aprendizagem activa. Procurámos dar à criança o poder para controlar a sua própria aprendizagem, assumimos, por isso, um papel activo e participante, mas igualmente observador e reflexivo, constituindo-nos como *observadora-participante consciente*. Hohmann e Weikart (2009, p. 27)

4.2.4. Uma visita à capoeira: interacções com a comunidade de pertença

1ª Fase: Como surgiu

Durante o momento do *acolhimento*, uma criança referiu que a mãe tinha ovos iguais aos que usamos na receita das rosquilhas e que os tinha ido buscar à capoeira. Um dos colegas perguntou: *e tinha lá galinhas?* A criança respondeu - *Tinha*.

- *E cavalos?* Perguntou-lhe outro colega.

- *A minha mãe não tem cavalos!*

A educadora perguntou ao grupo – *que animais vivem na capoeira?* Três crianças responderam que na capoeira viviam galinha, cavalos e porcos.

A outra criança disse - *na capoeira só vivem galinhas e pintainhos*.

2ª Fase: Planeamento

Antevendo uma possibilidade de alargar os conhecimentos das crianças, a educadora sugeriu a realização de uma visita à capoeira da localidade.

Havia que preparar a visita. Era preciso estabelecer o contacto com a proprietária da capoeira, para marcar o dia e a hora e também, pensar no que lhe iríamos perguntar. Cada criança definiu a questão que queria colocar à D. Ana, a educadora escrevia-as em folha de papel, que entregando-lhas posteriormente (quadro 5). Depois de contactada a

dona da capoeira e marcado o dia da visita, estava tudo pronto para se desenvolver a actividade.

3ª Fase: Desenvolvimento da acção

A D. Ana foi entrevistada individualmente por cada uma das crianças e à medida que respondia às questões, as crianças imitavam a *escrita*, registando o que ela dizia na folha de papel que continha a pergunta, tal como se observa na figura 23.



Fig 23- Entrevista a um membro da comunidade

Neste contexto a escrita ocorria, para estas crianças de forma natural, prazerosa, as suas representações de escrita eram valorizadas, incentivando-as a reflectir sobre os aspectos figurativos e sobre as funcionalidades da linguagem escrita. As crianças, compreendiam que o que se diz tem um referente que pode ser escrito e posteriormente lido. Como afirma Mata (2008)

a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe ensino formal. Este processo inicia-se com a descoberta de que existe escrita, mesmo sem que a criança se aperceba da mensagem a ela associada, sendo, contudo, evidentes as suas tentativas de reprodução da mesma através de garatujas e/ou formas tipo letra. Posteriormente, as crianças vão-se apercebendo de que a escrita tem uma mensagem e de que existe um conjunto de convenções a ela associadas. Gradualmente, quando lhes são dadas oportunidade e quando são estimuladas e incentivadas, vão mesmo reproduzir algumas dessas convenções (por exemplo, letras correctas e orientação das letras e da escrita) e passam a utilizar a escrita (mesmo que nem sempre de modo formal) nas suas mais diversas funções, dando-lhe valor e utilidade (p. 9).

A educadora também escreveu as respostas às questões da entrevista, que constam no quadro 5. Este registo confirmou a *leitura* dos registos *realizados* pelo grupo mais tarde na sala. Os primeiros dados recolhidos foram obtidos através da entrevista e que se apresentam no quadro 2.

Quadro 2– Análise da Entrevista

Perguntas	Respostas
O que é uma capoeira?	Uma capoeira é o sítio onde vivem as galinhas, os galos, as fracas, os perus e outras aves de capoeira.
Que animais tem na sua capoeira?	Tenho patos, galinhas, fracas ¹⁰ , um galo, perus e pintainhos.
Como nascem os pintainhos e os ovos?	Os pintainhos nascem dos ovos das galinhas e os ovos nascem na barriga das galinhas. Depois de porem os ovos as galinhas têm que os chocar. Põem-se em cima deles, para ficarem quentinhos até eles nascerem.
Gosta das galinhas?	Gosto muito.

Após a realização da entrevista, o grupo foi guiado pela D. Ana na visita à capoeira, observando as aves que lá existiam.



Fig. 24 – A capoeira

As crianças observaram a capoeira e o espaço envolvente onde andam as aves (fig. 24). Viram a alimentação que a D. Ana lhes dava: couves, milho e outros cereais. E puderam também participar no processo. Deram a ração, aos pintainhos, e sentiram o prazer de mexer naquela substância pastosa. Observaram as características dos comedouros e dos bebedouros e perceberam que aquela configuração, servia para que os pintos não se afogassem. Foram ver o local onde as galinhas põem os ovos, e onde os chocam para deles poderem nascer os pintainhos. Estabeleceram comparações entre a fisionomia das galinhas, dos galos, dos patos, das fracas e dos perus. Sentiram as cócegas que fazem as penas e apanharam algumas para levar para o jardim-de-infância.

Depois da visita à capoeira a D. Ana, disse às crianças que tinha uma surpresa para eles. Seguiram-na com expectativa, até a casota do cão. A cadela da D. Ana tinha parido dois cachorros. As crianças esboçaram sorrisos de satisfação. Perguntaram à D. Ana se podiam aproximar-se dos cachorros recém-nascidos. Ela disse que sim. Mas, as crianças

¹⁰ Fracas é a designação portuguesa para galinha-d'angola, galinha-do-mato ou pintada (*Numida meleagris*) é uma ave da ordem dos galiformes.

revelando os seus saberes sobre os comportamentos protectores das mães face às crias, questionaram-na - “e a mãe não morde?” A D. Ana sorriu e disse: “a Luna, não morde. Pegaram com cuidado e carinho nos cãesinhos acariciaram-nos, afagaram o seu focinho na sua cara e experimentaram a emoção de cuidar de um ser mais vulnerável.

As crianças ainda quiseram conhecer o sexo de cada um dos cães-bebés - *como se*



Fig. 25 – As crianças observando os cachorros recém-nascidos

vê se é cão ou cadela? - Com a paciência de quem tem um conhecimento ancestral, a D. Ana mostrou (fig. 25). Perguntaram ainda - *e como nasceram?* - Da barriga da Luna – referiu a mulher. No diálogo que desencadearam iam, estabelecendo comparações: - “Os cães estão na barriga da cadela, não é como os pintainhos que vêm dos ovos!”. Pois, mas os filhos (bebés) estão na barriga das mães – fizeram associações e estabelecem paralelos. A sua curiosidade fê-las avançar para descobertas significativas, que promovem “a construção de conhecimento científico útil e com significado social, que permita às crianças interagir na realidade natural, compreendendo-a (Martins *et al.*, 2007).

Mas as surpresas da D. Ana, não ficaram por ali. Encaminhou as crianças para dentro da sua garagem, onde havia um limoeiro carregado de limões (fig. 26). *Um limoeiro dentro da garagem?* - As crianças nunca tinham visto tal! A D. Ana explicou que quando fizeram as obras de ampliação da casa, não quiseram cortar o limoeiro, então criaram condições, de luz, ar e solo, propícias ao seu desenvolvimento.



Fig. 26 – O limoeiro

Esta experiência de aprendizagem documenta a construção de saberes em interacção com a comunidade de pertença. Estes processos, como observa Rogoff

(2005), surgem como oportunidades de participação da criança, que começam a gerenciar as actividades culturais que as cercam, com a orientação de cuidadores e parceiros. Elas aprendem as habilidades e as práticas da sua comunidade ao envolverem-se com outros que podem contribuir para a estruturação do processo a ser apreendido, proporcionar orientação durante actividades conjuntas e ajustar a sua participação segundo a sua competência

A curiosidade espontânea que as crianças foram revelando abriu-lhes o desejo de compreender e significar, trilhando caminhos de descoberta acerca do meio que as rodeia. Foi, no encontro com a cultura que “descobriram em autonomia, fazendo; descobriram em diálogo com os adultos, com outras crianças, com novas e contínuas observações e reflexões. Descobriram-se a si mesmas como vontade e acção, como autores e actores de uma representação viva” (adaptado de Gambôa, 2008, p. 44).

A educadora ao criar espaços e tempos pedagógicos que valorizaram a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo com os saberes e culturas dos adultos, proporcionou interacções que humanizaram o espaço de vida e aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2008a).

4.2.5. Combinando formas para fazer figuras: aprender entre pares

1ª Fase: Como surgiu

O pai de uma das crianças trouxe, para a área da carpintaria, pedaços de esferovite com diversas formas e tamanhos, referindo que eram sobras de um trabalho que tinha feito na sua residência. O António no *tempo de trabalho autónomo* escolheu trabalhar na carpintaria e começou a manipular o material, recém-chegado.

2ª Fase: Planeamento e acção

O António começa por pregar uma tira de esferovite rectangular a duas de forma triangular e chama um colega que se encontra na área da garagem (fig. 27):

- Pedro, estou a fazer o meu avião, está quase pronto!



Fig. 27 – Início da construção de um avião

O Pedro aproxima-se, olha para o avião do colega e diz: *Faltam os bancos!*

O António vai buscar outro pedaço de esferovite e diz: *Pedrinho segura aqui, já lhe estou a colocar os bancos.*

Pedro: *Também falta o cockpit, eu vou desenhá-lo com o lápis* (fig.28 e 29).

Depois de fazer o desenho o Pedro entregou-o ao colega e comenta com ele:

- *Eu agora também vou fazer um avião.*

O António respondeu-lhe: *Mede aí* (dando-lhe uma fita métrica), *eu vou cortar o meu ao meio, e dou-te uma parte para o teu avião.*



Fig. 28 – Uma das crianças desenha o cockpit



Fig. 29 – As duas crianças discutem o trabalho

Na manhã seguinte, as duas crianças, retomaram o projecto, no tempo de trabalho autónomo e acabaram de separar a parte de esferovite, em duas partes iguais (fig. 30).

O Pedro pegou numa das partes, colocou-a numa extremidade da mesa e disse: *agora, eu vou serrar as asas para o meu avião.* Como se apresenta na fig. 31.



Fig. 30- Criança a partilhar o trabalho com o colega



Fig. 31 – Criança a serrar as asas para o avião

Depois de ter serrado as asas o Pedro disse:

- *António, segura aqui para eu serrar a ponta para o meu avião.*

O António perguntou ao colega - *Depois, emprestas-me a serra para eu serrar o rabo para o meu avião?* Pedro: *empresto.*

António: *Já tem o rabo*¹¹.

¹¹ Posteriormente a educadora levou um livro sobre aviões, o qual ajudou a ampliar o vocabulário das crianças, relativamente às designações de alguns dos componentes básicos dos aviões.



Fig. 32 – As crianças apoiando-se, na execução de acções

Cada criança trabalhava no respectivo projecto (fig. 33 e 34), trocando ideias sobre o que estavam a fazer, as opções que tomavam, os apoios que precisavam. Tal como se refere nas OCEPE (Silva, 1997) “torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidades de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (p.35).



Fig. 33 – Criança a construir o seu avião



Fig. 34 – O avião do António

O Pedro, revelando a engenharia da acção disse - “*estão quase as asas do meu avião. Depois de as ter pregado disse:*

- *Olha António, vou levar os caracóis¹² a dar uma volta no meu avião! Sabes António ainda quero fazer outro avião, o que rega as árvores* (referia-se a um helicóptero que se encontrava num livro, na área da biblioteca).

Mas a viagem do caracol, teve que esperar pelo dia seguinte, porque eram horas de arrumar (fig. 35). Todas as crianças se envolviam nesse processo, deixando os

¹² Na sala desenvolveu-se um outro projecto sobre os caracóis, que surgiu, durante o tempo de recreio no exterior, quando duas crianças encontraram dois caracóis e os levaram para a sala. Na sala as crianças fizeram várias perguntas sobre aqueles animais: *o que têm os caracóis debaixo da concha? O que comem? Podem ficar na sala?*

A educadora, disse que para que os caracóis ficassem na sala, precisavam de saber como os podiam manter vivos e por isso tinham que ir à procura de informação. Iniciam, assim um processo de pesquisa, alimentação e cuidado, ampliação da família e terminou com a plantação de uma horta que produziu alfaces para alimentar os animais.

materiais organizados, a sala limpa e os projectos arrumados, para poderem começar no dia seguinte.

Foram os acordos estabelecidos, no início do ano, que determinaram as regras de convivência, e os direitos e deveres de todos os elementos do grupo.



Fig. 35- As crianças a arrumar o espaço

Voltaram ao trabalho, logo que puderam, assumindo com intencionalidade o plano definido. O Pedro disse: *Vou continuar o meu avião, vou levar um caracol no avião, vai ser o piloto* - Retirou da caixa de materiais de desperdício (caixa que continha também brinquedos em miniatura) um banco cor-de-rosa de plástico colou-o no avião (fig. 36) e disse:

- *António olha o caracol, a pilotar o avião.*



Fig. 36 – O caracol a pilotar o avião

Os movimentos do Pedro traçavam a rota que o avião deveria seguir e que voava por toda a sala. O piloto caracol, instalado no *cocpit* parecia disfrutar da beleza que as alturas lhe proporcionavam. O Pedro esteve naquela brincadeira algum tempo. Mas regressou à carpintaria. Estava a pregar mais um pedaço de esferovite no avião, quando a educadora lhe perguntou:

- *Então de novo, na bricolage? O que é que estás a fazer ao teu avião?*

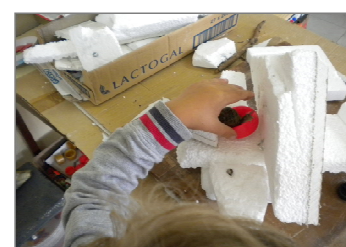


Fig. 37 - Experimentando o encosto

Pedro: *Estou a pôr um encosto no avião para o caracol se encostar (fig. 37). E tenho também que fazer a capota para ele não ter frio, no ar.*

A descrição que se apresentou procura traduzir os processos vividos por duas crianças, que através da interacção com os materiais recriaram elementos de fascínio (avião), saberes e técnicas de produção. A relação de entreajuda dialogante, fez emergir valores e significados da aprendizagem cooperada, onde cada uma da criança se desenvolvia individualmente e contribuía para o desenvolvimento da outra (Silva, 1997). Neste ambiente facilitador as crianças sentiram-se capazes de agir, pensar, planear, sentir e querer, mas também de questionar, partilhar e recriar. Como sugere Strandberg (2007) enunciando a voz de Vygotsky

O desenvolvimento não é uma questão individual, não desabrocha a partir do mundo mental interior. Baseia-se, pelo contrário, na vida real e prática que a criança leva. É o que as crianças fazem no jardim-de-infância e não o que têm na cabeça que é decisivo para o seu desenvolvimento. O que está nas suas cabeças é uma série de actividades anteriores externas e conjuntas, apoiadas por instrumentos e situadas em contextos culturais específicos (p. 17)

Ao longo do processo as crianças demonstraram envolvimento e criatividade. O facto de elas se envolver em actividades criativas

tem conseqüências na aprendizagem e no desenvolvimento. As crianças não usam apenas as relações, os instrumentos e as situações. Também os recriam. Não são apenas utilizadores de instrumentos, também os constroem. É, por isso, importante que as crianças tenham liberdade para fazer as coisas à sua maneira, que lhes seja permitido usar todas as que Loris Malaguzzi chamou as suas “cem linguagens”, para que desenvolvam a sua capacidade de construtoras de significados (Strandberg, 2007, p. 17).

Os momentos de acção autónoma das crianças, transforma-se em ocasiões privilegiadas para observar, escutar, documentar e recolher dados para poder apoiar as crianças a chegarem mais longe. A educadora, também procurou incentivar a participação activa e ajudar as crianças a por em prática e compreender as suas responsabilidades num ambiente democrático.

4.2.6. Sombra, luz, cor: expandindo desafios e interesses

1ª Fase: Como surgiu

As crianças e a educadora estavam reunidas para dar início às tarefas do dia e a Ana apontou para o chão com o dedo indicador direito e disse: *Oh! Estão ali no chão as flores amarelas!* Imediatamente, duas outras



Fig. 38 – Crianças observando manchas amarelas no chão

crianças ajoelharam-se, inclinando-se para junto da superfície onde estavam reflectidas as manchas amarelas (fig. 38) e disseram – *Pois estão!*



Fig. 39 – Criança identificando elementos do cenário pedagógico

A Educadora, percebendo a curiosidade das crianças questiona - *Como é que, acham que apareceram no chão essas manchas amarelas?*

Ana: *São das flores.*

Educadora: *Das flores?....*

A Ana levantou-se e dirigiu-se para junto de uma janela, apontando para uma folha de acetatos com flores pintadas, que aí se encontrava (fig. 39) e disse: - *Estas aqui.*

A educadora, concordou – *Sim parecem ser essas flores – questionando de seguida o grupo - E como é que aparecem ali no chão?*

António: *É por causa do sol, se taparmos as flores não se vêem.*

Educadora: *Queres experimentar, para nós vermos.*

António: *Sim.* - O António foi buscar uma folha de cartolina verde e colocou-a à frente da folha de acetato.

António: *não deixa ver?*

Educadora: *sabes dizer porquê?*

António: *Faz sombra, não deixa ver o sol.*

Educadora: *É verdade, essa folha não deixa passar a luz. E ainda se lembram com se chamam aos materiais que não deixam passar a luz?*

António e Clara: *Opacos.*

Após esta experimentação todas as crianças foram buscar outras folhas, umas eram opacas e outras translúcidas (fig. 40) e relembrou-se conceitos anteriormente trabalhados: opaco, transparente e translúcido.



Fig. 40 – Experienciando os materiais

As crianças continuaram a explorar os recursos e descobriram, se inclinassem as folhas, as flores dos acetatos eram projectadas para estas, mudavam de cor, aumentavam e encolhiam se o movimento fosse na horizontal ou na vertical.

2ª Fase: Planeamento

A educadora planeou experiências de aprendizagem sobre a luz, sombra e cor que pudessem ajudar as crianças a fazerem novas descobertas. No seguimento dessas experiências, pensou em ler a história “Moncho e a Mancha” de Kiko Silva. Apresentou, ainda, imagens com folhas de acetato sobrepostas de quadros de Van Gogh; Matisse, pinturas rupestres e pintura abstracta.

3ª Fase: Desenvolvimento da acção

A educadora mostrou cópias (incompletas) das pinturas às crianças, referindo os nomes dos autores que as haviam produzido. Dizendo-lhes, que as estavam incompletos e se elas tinham alguma ideia para completar os quadros.

António: podemos pintar o que falta como o Moncho.

Ana: Podemos pintar, eu quero pintar este (escolhendo o conjunto que continha a imagem da Madame Matisse).

De seguida outra criança retirou uma das imagens de um, dos quadros do pintor holandês Van Gogh, uma caneta de cor azul e começou a reconstruir a imagem.

António: olha e eu vou escolher este (imagem do sementeiro de Van Gogh). Contornou o espaço vazio que existia na imagem e disse – *Já, lhe fiz os olhos, e um braço e as pernas, está fixe* (fig. 41).



Fig. 41 – As crianças acrescentar pormenores às imagens

No fim da actividade os quadros foram expostos no quadro preto que existia na sala, local escolhido em grupo (fig. 42).



Fig. 42- Trabalho final

Durante o tempo de trabalho autónomo duas crianças utilizaram folhas de papel A4, acetatos e as canetas utilizadas na tarefa anterior e expressaram a sua criatividade e o prazer de pintar sobre uma superfície tão lisa e macia como os acetatos (fig. 43).



Fig. 43 – Desenhos produzidos pelas crianças

Quando terminaram o trabalho apresentaram-no ao restante grupo, referindo - *São quadros para a nossa sala.*

No tempo de recreio no exterior utilizaram as suas produções para ver como elas reflectiam no chão. Brincaram com as suas sombras, colocando-se em diferentes ângulos para ver em que lado, elas apareciam, fizeram algumas descobertas e falaram sobre elas.

Pensamos poder referir que a ambiência educativa se configurou a partir de um *contexto que participa* (Oliveira-Formosinho, 2007) pois os estímulos do cenário pedagógico, existente dentro da sala, as condições naturais do meio envolvente e a escuta da educadora, foram os principais geradores de desenvolvimento e de aprendizagens significativas. Aproveitando recursos culturais e fenómenos do quotidiano, a educadora orientou a acção educativa de forma a recolher dados, que lhe permitissem compreender o pensamento e acção das crianças em situações concretas.

O planeamento da acção teve por base o fascínio que as experiências sobre a luz e a cor provocam nas crianças. Sabemos que,

desde muito cedo as crianças brincam com a luz, descobrem a sua sombra e contactam com espelhos(...) a luz e os fenómenos ópticos são, desta forma, um domínio do quotidiano das crianças, sobre o qual se deve desenvolver a sua

compreensão para perceberem melhor o mundo que as rodeia, desmistificando crenças e superstições (Martins *et al.*, 2009, p. 49)

As situações que emergiram, impulsionaram a curiosidade natural das crianças; o desejo de saber mais sobre os fenómenos. A realização de experiências como forma de compreensão e conhecimento do meio natural; a investigação através de experiências simples, ajuda-as a construir significados, porque, como se salienta nas OCEPE (Silva, 1997)

a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é próprio do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também das artes (p. 79).

Este conjunto de experiências de aprendizagem sustenta-se numa visão holística da educação pré-escolar, onde a partilha de interesses, ideias, saberes e perplexidades com os adultos e, com os pares agenciam o sentido do mundo.

4.2.7. Uma experiência de aprendizagem sobre escrita e numeracia: os sons das palavras e o número das coisas.

1ª Fase: Como surgiu

A Clara retira da estante da área dos jogos, uma caixa e diz - *Vou fazer este jogo do dominó, aqui lê-se dominó.*” – diz ela, apontando para a palavra dominó que estava escrita na tampa da caixa.

Clara dirigindo-se à educadora disse - *professora se tapar estas letras (do) como é que se lê?*

Educadora: *“minó”.*

Clara: *e se tapar estas? Tapando com a mão direita minó.*

Educadora: *do.*

Clara: *e se tapar estas? Escondendo nó com a mão direita.*

Educadora: *Domi*

2ª Fase: Planeamento

Após esta interacção a educadora, apoiando-se na situação iniciativa pela criança, incentivou a Clara a descobrir palavras a partir das sílabas que compõem a palavra **dominó**, começando pelo *bocadinho do*. A criança pensou um pouco e disse - *Dormir*. Nesse momento o António aproximou-se e passou a participar também na descoberta

Então a educadora apercebendo uma possibilidade de as crianças manipularem as dimensões estruturais da língua, sugere-lhes que tentem descobrir palavras que iniciam com as sílabas *mi* e *nó*.

O António respondeu– *Mila, como a canção – Oh! Mila...* (na área da música existia um CD com essa música) e nota...
Clara - e *noca...*

De seguida a Clara diz - “*Agora vou fazer uma casa com o dominó*” e o António acrescenta: “*E, eu vou para a sala da música dançar*”.

Após alguns segundos o Pedro aproxima-se da Clara e ela diz-lhe: *construi uma torre com as peças do dominó*. Continua a acrescentar mais peças e refere: *Pedro vai cair, vai cair*” (a torre não caiu).

O Pedro (olhando para a torre) diz: *olha se bateres com a mão na mesa cai*.

A Clara bateu com as duas mãos na mesa e a torre continuava intacta.

Clara - *Não cáram, vou ganhar muitos pontos, 1,2,3,4,5, 6, 7, 8, vou ganhar 8 pontos* (contando as peças que tinha empilhado) e continuou a empilhar mais peças do dominó e diz - *acabei* (tendo esgotado as peças).

A Ana aproximou-se da torre e derrubou-a com a mão direita e a Clara diz-lhe

- *Deixavas estar, era um comboio muito grande para levar pessoas*.

A Ana responde-lhe: *Desculpa*.

A Clara começou a empilhar novamente as peças contando *1,2,3,4,5,6,7,8, 9, 11, 20*.

No seguimento desta actividade a educadora, propôs às crianças contarem as cadeiras que existiam na sala, as mesas, as bonecas, os carros da garagem, entre outros objectos. Esta forma de agir das crianças e do adulto parece indicar que o ambiente estimula a aprendizagem pela acção. Segundo Hohmann e Weikart (2009)

as crianças são activas na escolha dos materiais, das actividades e dos colegas de brincadeira e os adultos são activos na forma de apoiar e de participar nas experiências de aprendizagem iniciadas pelas crianças, bem como no planejar das experiências de grupo e na sua concretização (p.51).

A intencionalidade da educadora, nesta narrativa centra-se nas aprendizagens de literacia e numeracia, mas que decorrem em ambiente natural, estimulante e desafiador. Convicta da importância da consciência fonológica como dimensão metalinguística, a educadora, sugeriu jogos que permitiam à criança “analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas

que integram as palavras” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 48). Compreendendo também o contributo que as experiências de contagem, tem no desenvolvimento do sentido do número a educadora estimulou as crianças a fazerem contagens de objectos. Como afirmam Castro e Delgado (2008) “só através da criação de oportunidades em que se torne fundamental a contagem de objectos é que a criança vai sentindo a necessidade de conhecer os termos da contagem oral e de relacionar os números” (p. 17). Enquanto educadora, demos um passo em frente, caminhando com as crianças na aventura. Quando o desenvolvimento emerge das interacções que se estabelecem constrói-se o verdadeiro sentido de *ser educador e ser amigo*, que nos faz sentir que fazemos a diferença que significamos alguma coisa (Strandberg, 2007).

4.2.8. Os interesses das crianças: uma análise sobre a acção desenvolvida

A descrição e análise dos dados recolhidos permitiram-nos identificar alguns indicadores que nos ajudaram a compreender as intenções das crianças, a desvendar relações de poder, de afirmação, de autonomia e a resolução de problemas imediatos, a sua persistência¹³ e envolvimento¹⁴ nas acções, tal como se refere no quadro 3.

Quadro 3- Sinais que evidenciavam interesses e talentos das crianças em diferentes áreas e domínios.

Áreas, domínios e sinais	Fontes de informação
<p>Área de Conhecimento do Mundo: Curiosidade em saber.</p> <p>Domínio da linguagem e abordagem à escrita: Emergência da leitura e da escrita Representação criativa.</p> <p>Domínio da Matemática: O sentido do número e a Geometria</p> <p>Domínio da expressão dramática: Representação criativa.</p> <p>Domínio da Expressão Musical: Cantar, escutar e dançar.</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social: Partilha de saberes Formação de opiniões, controlo, descobertas, sentimentos e emoções. Expressão de sentimentos de iniciativa. Empenho na resolução de problemas e tarefas. Desejo de participarem em actividades, em grupos alargados.</p>	<p>. Registos contínuos das crianças em diferentes actividades e momentos;</p> <p>. Instrumentos de pilotagem estruturantes da rotina diária;</p> <p>. Registos escritos elaborados pela educadora de relatos orais de situações vivenciadas;</p> <p>. Registos fotográficos;</p> <p>. Produções das crianças</p>

¹³ De acordo com Bertram e Pascal (2009) “a persistência é a duração da concentração na actividade que está a ser realizada. As crianças que estão realmente envolvidas não abandonam facilmente o que estão a fazer” (p.129).

¹⁴ Bertram e Pascal (2009) referem que uma criança envolvida faz incidir a sua atenção num aspecto específico e, raramente, se distrai. Simultaneamente, nota-se uma tendência para continuação e persistência nessa actividade” (p. 123).

Analisando o quadro 3 através desses meios de informação identificámos um conjunto de elementos importantes que nos apoiaram na planificação de acções pedagógicas, abrangendo diferentes áreas de conteúdo. De acordo com Silva (1997)

no processo de desenvolvimento e aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo privilegia-se a intervenção do educador que partindo do que, a criança sabe e da sua actividade espontânea: estabelece uma progressão de experiências e oportunidades de aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo, tendo em conta o que observa da evolução do grupo e do desenvolvimento de cada criança (p.50).

i. Sinais reveladores de autonomia e responsabilidade das crianças.

Para interpretar os níveis de autonomia e responsabilidade das crianças, sugerimos a leitura do quadro 4, cujos dados provêm de 40 registos, recolhidos no instrumento de pilotagem o *que vamos fazer* e o *que fizemos*.

Quadro 4 - Dados provenientes da dinâmica do tempo de trabalho autónomo.

Planeamento e realização de acções e trabalhos	
Acção planeada e cumprida	33
Acção planeada, não cumprida e justificada	7
Acção planeada, não cumprida e não justificada	0
Total dos registos	40

Os resultados traduzidos neste quadro revelam que a grande maioria das acções planeadas no tempo de trabalho autónomo foram cumpridas e que as que não eram concretizadas estavam perfeitamente justificadas pela criança. Esta forma de agir das crianças é reveladora da sua autonomia e responsabilidade perante os *compromissos* assumidos e mostra a importância do planeamento cooperado, flexível e diversificado.

ii. Actividades realizadas com as crianças

Não descurando a globalidade da intervenção pedagógica, as actividades planeadas tendo em conta o seu ponto de partida, encontram-se representadas no quadro 5. Os dados foram recolhidos das grelhas de planificação, por falta de tempo e por ser muito exaustivo analisar todos os planos. Limitamos essa recolha à planificação do 2º e 3º período, totalizando 64 experiências de aprendizagem. Salientamos que não incluímos nenhuma situação pedagógica do 1º período lectivo, sobretudo porque a

dinâmica educativa durante esse período se orientou pela criação de um ambiente físico e social positivo.

Quadro 5 - Pontos de referência das experiências de aprendizagem

Tipo de acções	
A- Proposta do adulto que integram a iniciativa das crianças	27
B- Propostas emergentes dos interesses	9
C- Proposta que surgiram do meio físico e social e da articulação com o 1º ciclo	19
D- proposta da iniciativa só do adulto	9
Total global (A + B + C+D) =	64

Tomando em consideração os dados do quadro 5 é possível verificar que vinte e sete experiências de aprendizagem resultaram de propostas do adulto, mas que apelava à acção da criativa das crianças, dezanove emergiram da interacção com o meio físico e social e nove foram decisões do adulto e outras nove surgiram espontaneamente no contexto.

Salientamos que as primeiras experiências de aprendizagem realizadas neste contexto foram planeadas pelo adulto, mas à medida que a educadora ia conhecendo as crianças e as suas capacidades e competências para planearem, as crianças passaram a participar activamente na planificação. Na planificação a educadora, procurava incorporar a voz das crianças, a partir da observação e escuta, que emergia da interacção destas com o meio físico e social. Tal como salienta Oliveira-Formosinho (2007) a escuta deve ser “um porto seguro para contextualizar a acção educativa” (p.33). De acordo com esta afirmação e no âmbito de uma pedagogia interacionista e activa é fundamental dar voz às crianças, interpretar as suas manifestações, canalizando as que são relevantes, para o desenvolvimento de experiências de aprendizagem significativas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tornou-se um desafio para nós, enquanto educadora, porque nos possibilitou reflectir sobre a forma como interpretamos e assumimos a acção educativa. Reconhecemos que a configuração da modalidade de educação pré-escolar itinerante requer uma dinâmica distinta do trabalho pedagógico, pelo seu funcionamento a tempo parcial, pelas características do espaço onde se desenvolve a acção, pelo tipo de materiais disponíveis e pelas características socioculturais de pertença das crianças. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido procurou valorizar as interacções das crianças com materiais, os instrumentos da cultura, os adultos, os pares e o meio envolvente.

Parece resultar da análise interpretativa realizada, que os adultos e as crianças que interagiram neste contexto o fizeram numa relação dialógica, assente nas regras de funcionamento social, construídas colectivamente. Cada criança foi aceite na sua individualidade, mas era o grupo que fazia mover as acções. Cada criança contribuía com os seus saberes, valores e princípios; normas e crenças que levavam dos contextos sociais de origem, mas que eram, através da dinâmica interaccional, reconstruídos pelo grupo.

Ao longo do processo quisemos valorizar a experimentação de materiais e a aprendizagem pela acção, porque assumimos uma linha pedagógica que aceita a criança como competente de realizar, questionar, planear, participar e pensar. O olhar para os interesses da criança, constituiu-se como uma grande aventura para nós. Percebemos, em primeiro lugar que era necessário criar uma ambiente que ajudasse as crianças a tomar iniciativas e a serem autónomas, a interagir com os materiais e por isso lançamo-nos no grande desafio de reconstruir as nossas ideias em torno do espaço e tempo pedagógico. Sabíamos que o espaço se podia constituir como um grande aliado, desde que fosse pensado para gerar vivências e interesses. Pretendíamos que fosse flexível mas ao mesmo tempo organizado, que valorizasse manifestações plurais e sobretudo que fosse aberto e cultural. Olhámos criticamente para o tempo pedagógico, uma vez que sabíamos que a sua estruturação apenas compreendia uma parte do dia. Precisávamos de encontrar tempos para planear, agir e experimentar, reflectir, observar. Tempos que gerassem oportunidades, que escutassem as narrativas das crianças e que

lhes facilitassem a interação com as narrativas culturais. Um tempo que “contemplasse uma rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 9).

Julgamos poder referir que conseguimos captar alguns interesses, entendidos como o elo de ligação entre a criança e a aprendizagem (Dewey, 2002), uma vez que elas revelaram envolvimento no que faziam e se esforçaram por atingir o objecto desse interesse. Maravilhamo-nos com a sua competência para criar e recriar práticas sociais, interagir e experimentar as possibilidades dos materiais.

Em cada observação e escuta que realizávamos da criança tentávamos identificar os sinais, procurando distinguir impulsos de capacidade e potencialidade daqueles que eram meros entusiasmos efémeros.

Consideramos que a realização deste trabalho se constituiu como um processo de reconstrução profissional, assente numa aprendizagem em tornos dos nossos modos de conceber a acção educativa. Acreditamos, neste momento, muito mais nas crianças e compreendemos melhor a expressão “direito das crianças a uma aprendizagem significativa” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 10). Assumimos, por isso, uma postura profissional aberta, disponível para incorporar novos saberes pedagógicos, que respeitam as crianças, os seus saberes, valores e capacidades.

Continuaremos o caminho acreditando que,

o adulto cria pontes entre o já conhecido e o ainda novo para que as crianças possam aceder ao novo. A criança utiliza como guia os recursos sociais do adulto que lhe oferece apoio e desafio para participar, desempenhar papéis, na sua comunidade de aprendizagem. Este encontro de subjectividades, encontro de culturas, estimula e permite superação. O processo como um todo vai mediatizando a imersão na cultura e esta vai permitindo a modificação, quer das formas de participação da criança, quer das formas do adulto guiar essa participação” (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 6).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
LEGISLAÇÃO CONSULTADA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barns, B. (2000). *Understanding agency: Social theory and responsible action*. London: Sage Publications.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Texto Editora.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, and W. J. M. Levelt (eds). *The Child's Concept of Language*. New York: Springer - Verlag
- Bruner, J. (1998). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cardona, M. (2008). Para uma Pedagogia da Educação Pré-escolar: Fundamentos e Conceitos. In A. Silva, et al. *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola (pp. 119-144)*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: textos de Apoio para educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.
- Craveiro, C. (2006). *Formação em Contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Braga: Tese de Doutoral apresentada, no Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e Educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores .
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores .
- Espiney, R. (1997). Especificidade de um Projecto de Educação de Infância Itinerante. In M. Montenegro (Org.), *Educação de Infância e Intervenção Comunitária* (pp. 13-25). Setúbal: ICE.
- Eurybase Base de Dados de Informação sobre os Sistemas Educativos na Europa (Consult. 20 de Março de 2009). Disponível em <http://www.dgert.mtss.gov.pt/refernet2008/docs/Euridice - O sistema educativo em Portugal 2007.pdf>
- Fisher, J. (2004). A Relação Entre o Planeamento e a Avaliação . In I. Siraj-Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 21-40). Lisboa: Texto Editores.

- Folque, M. (1999). A Influência de Vigotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-escolar. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 5, 5-12.
- Fonseca, A. (2001). *Educar para a Cidadania*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, V. (2004). *Educação Pré-Escolar Itinerante: Abordagem e Perspectivas*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves, Portugal (Consult. 8 de Maio de 2009). Disponível em https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/7/3/msc_vmgoncalves.pdf
- Giddens, A. (2006). *O Mundo na era da globalização*. Barcarena: Editorial Presença.
- Gambôa, R. (2008). Comentário. In J. Oliveira-Formosinho(Org.), *Limoeiros e Laranjeiras : revelando as aprendizagens* (pp. 5-13) . Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Howes, C. & Hamilton, C. (2002). Modelos de Atendimento para Crianças mais Novas. In Bernard Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.725-794). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leekeenan, D. & Nimmo, J. (1999). Conexões - Uso da Abordagem de Projecto com Crianças de 2 e 3 anos em uma Escola-laboratório Universitária. In C. Edwards, L. Gandini e G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança* (253-268). Porto Alegre: Artmed.
- Leitão, M. Pires, I. Palhais, F. & Gallino, M. (1994). *Um Itinerário Pedagógico: Ensinar é Investigar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lino, D. (1996). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais: Relato de uma Experiência de Formação da Equipa Educativa. In J. OliveiraFormosinho (Org.), *Educação Pré-escolar: a Construção Social da Moralidade* (pp.75-102). Lisboa: Texto Editora.
- Lino, D. (2007).O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação* (pp. 93-121). 3ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (s/d). *A Criança na Pré-Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1991). *A Escola e os Pais como Colaborar?* 3ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.
- Martins, I. et al (2007).*Educação em Ciências e Ensino Experimental*: DGIDC - Ministério da Educação. Martins, I. et al (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Paronômica da Investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância: Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolr da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Práxis de Participação* (pp. 123-142). 3ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena: O Contributo do Projecto Infância na Contextualização do Modelo High/Scope. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Educação Pré-escolar: a Construção Social da Moralidade* (pp.51-74). Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores: Uma investigação na formação de educadores de infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola* (pp. 94-120). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular MEM: uma gramática pedagógica para a participação guiada. *Escola Moderna*, 18, 5-9.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). 3ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. e Araújo, B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *a escola vista pelas crianças* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. Azevedo, A. e Mateus-Araújo, M. (2009). A Formação em Contexto para a Pedagogia-em-Participação: um Estudo de Caso. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Desenvolvimento a Qualidade em Parcerias - Estudo de caso* (pp. 81-98). Lisboa: DGIDC - Ministério da educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008a). Aprender em Companhia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Limoeiros e Laranjeiras : revelando as aprendizagens* (pp. 5-13) . Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação
- Oliveira-Formosinho, J. (2008b). Aprender em Companhia: uma pedagogia participativa In J. Oliveira-Formosinho, F. Andrade, & R. Gâmbua (Org.), *Podiam chamar-se Lenços de Amor* (pp. 5-13) . Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação
- Parente, C. (2002). Observação: um Percurso de Formação, Prática e Reflexão. In J. Oliveira-Formosinho, (Org), *A Supervisão na Formação de Professores: da Sala à Escola* (pp. 166-212). Porto. Porto Editora.
- Peças, A. (2006). Sérgio Niza: a Construção de Uma Democracia na Acção Educativa. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 27, 52-66.

- Pinazza, M. (2007). Jonh Dewey: Inspirações para uma Pedagogia da Infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, e M. Pinazza, (Org.), *Pedagogia(s) da Infância. Diologando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 37-64). Porto Alegre: Artemed.
- Pimentel. A. (2007). Vygostsky: uma Abordagem Histórico-cultural da Educação Infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, e M. Pinazza, (Org.). *Pedagogia(s) da Infância. Diologando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artemed.
- Pires, J. (2003). Concepção e Modelos de Planificação Pedagógica. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 17, 5-22.
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Armed
- Strandberg, L. (2007). Vigotsky, um amigo da prática. *Destacável Noesis* , 77, 17-19.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os Três e os Seis Anos. In I. Siraj-Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 9-18). Lisboa: Texto Editores.
- Silva, I. (1984). Para nos Começarmos a Entender. *Cadernos de Educação de Infância*, 12, 5-7.
- Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB-Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim -de-infância: Textos de apoio para educadores de Infância*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.
- Vieira, F. & Lino, D. (2007). A Utilização da Herança Histórica na Reconstrução de uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, e M. Pinazza, (Org.), *Pedagogia(s) da Infância. Diologando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 197-218). Porto Alegre: Artemed.
- Zabalza, M (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M (1992a). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei 5/97 de 10 de Fevereiro, Diário da Republica - I Série A – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Despacho n.º 10 319/99, de 05 de Maio, publicado no Diário da República – II Série, n.º 122, de 26 de Maio de 1999 – Aprova a educação pré-escolar itinerante.